

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE INVESTIGACIÓN:
LA HISTORIA DEL ARTE Y LA EDUCACIÓN PLÁSTICA
DE TERCER CICLO DE PRIMARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

José Ramón Santervas Moya

Bajo la dirección de la doctora:
Isabel Merodio de la Colina

Madrid, 2007

ISBN: 978-84-669-3088-8

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Bellas Artes

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

José Ramón Santervás Moya

TESIS DOCTORAL

Una propuesta didáctica de investigación: La Historia del Arte y
la Educación Plástica de tercer ciclo de Primaria



Directora

Dra. M^a Isabel Merodio de la Colina

Madrid, 2007

**A todos los alumnos
con los que he trabajado las
experiencias de investigación
a lo largo de estos años**

Agradecimientos

En primer lugar quisiera manifestar mi gratitud a D. Guillermo García Lledó quien asesoró y orientó los primeros pasos del proyecto de tesis a realizar.

A D^a M^a Isabel Merodio de la Colina por su dirección en este trabajo, las indicaciones aportadas y el constante ánimo recibido, sin el que no hubiera sido posible su realización.

A María Dolores Carrasco, Carmen Van den Eynde, Francisco Ramiro y Rafael Ruiz por la inestimable ayuda que ha supuesto en la realización del trabajo sus indicaciones en cuestiones informáticas.

A D. Carlos Rodríguez Álvarez y D. José Luis Santos Bartolomé, directores del centro escolar en el que se han llevado a cabo las experiencias que generaron el inicio de la tesis, porque en todo momento han creído y potenciado el trabajo en el campo de Educación Plástica, facilitando las mejoras en las instalaciones y favoreciendo año tras año el incremento de obras de alumnos expuestas de forma permanente en el centro.

A D. Francisco García Moles, Inspector de la Consejería de Educación Territorial Madrid-Norte por su apoyo y reconocimiento del trabajo llevado a cabo durante el período en el que desempeñó sus funciones en el centro.

A todos los compañeros y compañeras con los que he compartido experiencias en los diferentes cursos y seminarios organizados por los Centros de Profesores ya que con ellos he aprendido. Mención especial a Antonia Bris que fue la persona que me invitó por primera vez a participar en dichos cursos como ponente, igual que posteriormente lo hizo Paloma Mondéjar, ambas amigas entrañables.

A cada uno de los alumnos que, a lo largo de estos años, han acogido positivamente las sucesivas propuestas de trabajos. A aquellos que, sin unas aptitudes innatas brillantes, supieron compensarlas con grandes dosis de esfuerzo, empeño e ilusión y fueron capaces de realizaciones personales interesantes. Igualmente, a aquellos otros que, disponiendo de dichas aptitudes, se propusieron retos personales de superación y esfuerzo, objetivos que alcanzaron plenamente.

Por último, a mi familia, de la que constantemente he recibido ánimo y aliento para continuar.

Una parte de esta tesis se ha llevado a cabo durante el período de Licencia del curso escolar 2005-2006 concedido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Capítulo I

CONSIDERACIONES PREVIAS

	Pg.
A modo de reflexión personal.....	25
1. Justificación del tema	26
1.1 Aspectos personales	26
1.2 Aspectos profesionales	28
1.3 Antecedentes de la investigación	33
1.4 Inicio de la investigación	34
1.4.1 Trabajos individuales	34
1.4.2 Trabajos de grupo.....	35
2. Delimitación de la investigación.....	35
3. Planteamiento y objetivos de la tesis	35
4. Metodología que se va a aplicar	38
4.1 Metodología didáctica	39
4.1.1 Recursos materiales	40
4.1.2 Documentación gráfica	42
4.1.3 Visitas a Museos y exposiciones	42
4.1.4 Exposiciones de trabajos de alumnos	43
4.1.4.1 De carácter permanente en el centro.....	43
4.1.4.2 De carácter temporal en la Casa de la Cultura	43
4.1.5 Valor didáctico de las exposiciones	44
4.1.6 Implicaciones de los padres.....	44
4.2 Métodos de investigación.....	45
4.2.1 Análisis de valoraciones externas.....	46
4.2.2 Análisis de valoraciones de los visitantes a las exposiciones	46
4.2.3 Análisis de las valoraciones de alumnos	46
4.2.4 Análisis comparativos con otros centros.....	46
4.3 Evaluación de los resultados docentes	47
4.3.1 Qué evaluar en el aula.....	49
4.3.2 Cómo hacerlo	50
4.3.3 Personas implicadas en la evaluación	50

4.4 Evaluación de la investigación	51
--	----

Capítulo II

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Preámbulo	55
1. Ideas básicas de las que se parte	55
1.1 Educación	55
1.2 Educación Artística	58
1.3 Distintas denominaciones de la Educación Artística en España	64
1.4 Docentes y discentes	67
1.5 Otras experiencias	71
2. Ideas desde las que se organiza la experiencia	75
2.1 Sociedades, acontecimientos y manifestaciones artísticas	75
2.2 Definición de Arte	76
2.3 El artista y la creatividad	80
2.4 Gustos sociales; mecenas y protectores; Destinatarios y usuarios	81
2.5 Aportaciones del Arte a la Educación	83
3. Didáctica de la Educación Plástica y Visual como disciplina	93
3.1 Concepciones previas y finalidad	93
3.2 Objetivos de la Educación Plástica y Visual	96
3.3 Contenidos y elementos presentes en la Educación Plástica y Visual	99
3.4 Educar la percepción	111
3.5 Acerca de la comunicación	114
3.6 La sintaxis de la imagen	116
3.7 La importancia del proceso	125

Capítulo III

REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	131
1. Proyecto “Ventanas en el Arte”	132
1.1 Justificación	132
1.2 Objetivos generales	134
1.3 Desarrollo del trabajo	135
1.3.1 Propuesta y motivación	135
1.3.2 Trabajos de alumnos realizados en clase	140
1.3.3 Trabajos de alumnos realizados en el taller	153
1.3.4 Trabajos de investigación personal	157
1.4 Documentación aportada	161
1.4.1 Glosario de términos	161
1.4.2 selección de textos literarios	161
1.4.3 Citas bibliográficas	161
1.4.4 Otras imágenes presentadas	161
1.5 Relación con otras disciplinas	161
1.6 Evaluación didáctica	162
1.7 Conclusiones	171
2. Proyecto “El collage en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters”	173
2.1 Justificación	173
2.2 Objetivos	174
2.3 Trabajo práctico sobre el artista Kurt Schwitters	175
2.4 Contenidos	175
2.5 Actividades	176
2.6 Conceptos	177
2.6.1 Dadaísmo	177
2.6.2 Surrealismo	177
2.6.3 Manifiesto	177
2.7 Extractos de manifiestos dadaístas	177
2.8 Apuntes sobre la vida de Schwitters	177
2.9 Poemas de alumnos relacionados con trabajos plásticos realizados sobre acetato	179
2.10 Selección de obras de Schwitters	182
2.11 Muestras de trabajos de alumnos por niveles	182
2.12 Evaluación didáctica	186

3. Proyecto “La mujer y el Arte en Educación Primaria”	189
3.1 Justificación	189
3.2 Objetivos generales	191
3.3 Desarrollo del trabajo	191
3.4 Textos utilizados para los comentarios	196
3.5 Mesa redonda con una mujer artista	197
3.6 Mujeres artistas que sirvieron de referencia para la realización del trabajo	198
3.7 Trabajos de alumnos	198
3.8 Evaluación didáctica	201
4. Proyecto “Una experiencia fotográfica en el tercer ciclo de Primaria”	203
4.1 Punto de partida	203
4.2 Objetivos generales	204
4.3 Breves notas sobre la fotografía	205
4.4 Desarrollo del trabajo	205
4.4.1 Alumnos de quinto nivel	205
4.4.2 Alumnos de sexto nivel	207
4.5 Trabajos de alumnos	208
4.6 Evaluación didáctica	210
5. Proyecto “El cartel publicitario”	212
5.1 La publicidad en nuestra sociedad	212
5.2 El cartel publicitario en el Arte	214
5.3 Objetivos generales	216
5.4 Desarrollo del trabajo	216
5.5 Trabajos de alumnos	218
5.6 Evaluación didáctica	222
6. Proyecto “Arte objetual y <i>Ready-made</i>”	224
Introducción	224
6.1 Definición de conceptos, encuadre histórico y antecedentes	224
6.2 Artistas que utilizan el objeto como parte de su obra	227
6.3 Objetivos generales	228
6.4 Desarrollo del trabajo	229

6.4.1	Papel <i>maché</i>	230
6.4.2	Madera.....	232
6.4.3	objetos de desecho y de uso	233
6.5	Otros trabajos de alumnos	236
6.6	Evaluación didáctica.....	237
7.	Proyecto “Instalaciones en la escuela”	240
7.1	Definición de instalación	240
7.2	Protagonistas de la instalación.....	241
7.3	Justificación del trabajo	242
7.4	objetivos generales.....	243
7.5	Desarrollo del trabajo	244
7.6	Evaluación didáctica.....	248
8.	Proyecto “Un paseo por la Historia del Arte”	250
8.1	Por qué un paseo	250
8.2	Inicio de la experiencia	251
8.3	Objetivos generales	252
8.4	Material y recursos utilizados por los alumnos.....	252
8.4.1	Breves apuntes realizados por el profesor.....	252
8.4.2	Material audiovisual	255
8.4.3	Trabajo de investigación personal de los alumnos	255
8.4.4	Visita a los museos Arqueológico y Centro de Arte Reina Sofía	256
8.4.5	Trabajo sobre el libro <i>El terrible florentino</i>	257
8.5	Desarrollo del trabajo	258
8.6	Trabajos plásticos de los alumnos.....	261
8.7	Evaluación de conocimientos teóricos	275
8.8	Exposición del trabajo	276
8.8.1	En clase	276
8.8.2	En la sala de exposiciones	276
8.9	Evaluación didáctica y cuestionario final	276

Capítulo IV

ANÁLISIS FINAL

1. Análisis de los diferentes proyectos	285
1.1 Ventanas en el arte	285
1.1.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	285
1.1.2 Análisis de la opinión del docente	286
1.2 El collage en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters	287
1.2.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	287
1.2.2 Análisis de la opinión del docente	287
1.3 La mujer y el arte en Educación Primaria	288
1.3.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	288
1.3.2 Análisis de la opinión del docente	289
1.4 Una experiencia fotográfica en el tercer ciclo de Primaria	289
1.4.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	289
1.4.2 Análisis de la opinión del docente	289
1.5 El cartel publicitario	290
1.5.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	290
1.5.2 Análisis de la opinión del docente	291
1.6 Arte objetual y Ready-made	292
1.6.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	292
1.6.2 Análisis de la opinión del docente	292
1.7 Instalaciones en la escuela	295
1.7.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	295
1.7.2 Análisis de la opinión del docente	295
1.8 Un paseo por la Historia del arte	296
1.8.1 Análisis de las opiniones de los alumnos	296
1.8.2 Análisis de la opinión del docente	297
2. Análisis de los cuestionarios	299

2.1	Análisis y valoración del cuestionario dirigido a profesores que imparten la asignatura de Educación Artística Plástica en el tercer ciclo de Educación Primaria del Área Territorial Norte de Madrid	299
2.2	Análisis y valoración del cuestionario realizado a los asistentes al curso de formación del profesorado <i>El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura</i> ”, organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, celebrado en Santander del 28 de junio al 22 de julio de 2004.....	303
2.3	Análisis y valoración del cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos plásticos de los alumnos de 4º, 5º y 6º, realizada en la Casa de la Cultura de Miraflores de la Sierra en mayo de 2004	307
2.4	Análisis y valoración del cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos plásticos de los alumnos de 4º,5º y 6º, realizada en la Casa de la Cultura de Miraflores de la Sierra en mayo de 2005	310
3.	Análisis de las variables.....	313

Capítulo V

CONCLUSIONES

1.	Resultado del análisis.....	321
2.	Repercusiones del trabajo.....	322
2.1	A nivel personal (alumno y profesor)	322
2.2	Ámbito escolar	323
2.3	Ámbito familiar	324
2.4	Ámbito local.....	324

BIBLIOGRAFÍA

1.	Arte	325
1.1	Obras generales.....	325
1.2	Obras según temas y autores	326

1.3	Diccionarios y atlas.....	329
2.	Educación e investigación	330
3.	Varios	335
4.	Tesis consultadas	337
5.	Cuentos y libros infantiles.....	338
6.	Catálogos	338
7.	Revistas	342
7.1	Colecciones consultadas por alumnos y profesor.....	342
7.2	Artículos en revistas	343
7.3	Otras	345
8.	Material audiovisual	345

ANEXOS

Anexo I

Documentación de estudio y consulta para uso de los Alumnos

1.1	Glosario de términos relacionados con la ventana.....	347
1.2	Selección de textos literarios con alusiones a las ventanas.....	351
1.3	Citas bibliográficas relacionadas con el arte del siglo XX	357
1.4	Documentos gráficos relacionados con la ventana	360
1.5	Otras imágenes de artistas en las que aparecen ventanas.....	364
1.6	Extractos de manifiestos dadaístas.....	365
1.7	Textos utilizados para los comentarios en el proyecto “La mujer y el arte en Educación Primaria”	367
1.8	Notas sobre La Prehistoria.....	370
1.9	Notas sobre Egipto.....	374
1.10	Otros documentos sobre Grecia.....	378

Anexo II

Fichas de trabajo de alumnos

2.1	Sobre el proyecto “Ventanas en el Arte”	380
2.2	Sobre el libro “El terrible florentino”	392
2.3	Sobre creatividad	405
2.4	Otras	406

Anexo III

Cuestionarios

<i>De alumnos</i>	413
-------------------------	-----

3.1	Cuestionario inicial para el proyecto “Ventanas en el Arte”	413
3.2	Cuestionario final sobre el proyecto “Ventanas en el Arte”	414
3.3	Cuestionario final sobre el proyecto “El collage en Educación Primaria... Creatividad a partir de la obra de <i>Kurt Schwitters</i> ”	416
3.4	Cuestionarios sobre el proyecto “La mujer y el Arte en Educación Primaria.	417
3.5	Cuestionario final sobre el proyecto “Arte objetual y <i>Ready-made</i> ”	420
3.6	Cuestionario final sobre el proyecto “Un paseo por la Historia del Arte ..	421
<i>De profesores</i>		423
3.7	Cuestionario dirigido a los profesores del Área Territorial de la Zona Norte de Madrid.....	423
3.8	Cuestionario realizado a los profesores asistentes al curso de formación del profesorado “El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura” celebrado en Santander del 28 de junio al 2 de julio de 2004.....	426
<i>De otras personas</i>		428
3.9	Visitantes de la exposición de trabajos de alumnos realizada en 2004....	428
3.10	Visitantes de la exposición de trabajos de alumnos realizada en 2005....	429

Anexo IV

Guías de visitas a museos y exposiciones realizadas por el profesor

4.1	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. “En busca del objeto”	430
4.2	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. “retratos en el Arte”	434
4.3	Museo Arqueológico Nacional.....	438
4.4	Fundación Juan March. “Turner y el mar”	442

Anexo V

Evaluaciones escritas de los alumnos

5.1	Evaluación sobre Prehistoria.....	444
5.2	Evaluación sobre Egipto.....	445
5.3	Evaluación sobre Grecia	446

Anexo VI

Otras muestras plásticas de alumnos

6.1	Sobre Durero.....	447
6.2	Sobre el <i>Guernica</i> de Picasso	448
6.3	Sobre el libro “El terrible florentino”	450

Anexo VII

Hojas de registros de datos

(Profesor y alumnos)	453
----------------------------	-----

Anexo VIII

Material didáctico: reseñas y carteles de exposiciones

8.1	<i>Ventanas en el Arte. 2001</i>	456
8.2	<i>Educación plástica y creatividad.2002</i>	458
8.3	<i>Arcilla, papel y madera. 2003</i>	460
8.4	<i>Quince propuestas, multitud de respuestas. 2004</i>	462
8.5	<i>Un paseo por la Historia del Arte. 2005</i>	464
8.6	Reseña de Diario 16 sobre la exposición “Ventanas en el Arte”	466
8.7	Reseña de la revista “Punto de Mira”	467
8.8	Guía didáctica sobre Prehistoria	468

Anexo IX

Trabajos de investigación de los alumnos

9.1	Prehistoria	470
9.2	Egipto	479
9.3	Grecia	489

Anexo X

Valoraciones externas

1.1	Escrito del Sr. Inspector dirigido al director del centro escolar	499
1.2	Carta de un padre de alumno dirigida al profesor	500
1.3	Carta abierta de una madre de alumno en la revista “Punto de Mira”	501

Anexo XI

Archivo de imágenes

C. D. Adjunto	
---------------------	--

Archivo 1

001	<i>Ampliación de una ventana.</i>
002	<i>Imaginamos ventanas</i>
003	<i>Ventana de mi habitación.</i>
004	<i>Cambiamos el punto de vista desde la ventana.</i>
005	<i>Muros con arco</i>
006	<i>Ventana con mosquitera.</i>
007	<i>Ventana del mar 1.</i>
008	<i>Ventana torcida.</i>
009	<i>Dos interpretaciones de la obra de Steen, Retóricos en la ventana.</i>
010	<i>Interpretación de Niño pidiendo de Murillo.</i>
011	<i>Dos interpretaciones de la obra de Dalí, Muchacha en la ventana.</i>
012	<i>Vidrieras góticas.</i>
013	<i>Diferentes tipos de frontones.</i>
014	<i>Trabajo libre sobre la ventana.</i>

- 015 *Ventana de los frescos.*
- 016 *Ventana homenaje a Chillida.*
- 017 *Ventana de Miró.*
- 018 *Ventana misteriosa.*
- 019 *La vieja ventana.*
- 020 *Vidrieras*
- 021 *Ventana del mar II*

Archivo 2

- 022 *Poema 2*
- 023 *Poema 3*
- 024 *Poema 4*
- 025 *Poema 5*
- 026 *Collage sobre acetato. Poema 7.*
- 027 *Collage sobre papel.*
- 028 *Collage sobre papel.*
- 029 *Barco velero. Collage sobre Madera.*

Archivo 3

- 030 Interpretación de la obra *Apaches*, de Carmen Van den Eynde.
- 031 Interpretación de una obra de la serie *El prado inundado*, de Carmen Van den Eynde.
- 032 Interpretación de la obra *La ola*, de Agnes Martín.
- 033 Interpretación de la obra *Ministerio 2*, de Alejandra Roux.
- 034 Interpretación de la obra *Pirámide roja*, de Inés Bancalari.

Archivo 4

- 035 Alteración de dos obras de Juan Gris.
- 036 Interpretación de la obra de Ferdinand Hodler *Autorretrato con rosas*.
- 037 *Cerca del mar*. Bodegón fotográfico.
- 038 Interpretación del dibujo de Fernand Léger, *Retrato de mujer*.

Archivo 5

- 039 Cartel publicitario para la Semana cultural del curso 2002/2003.
- 040 Cartel publicitario para fomentar el deporte y la vida sana.
- 041 *Babar*. Trabajo sobre papel maché.
- 042 *BigBeng*. Trabajo colectivo.
- 043 Ensamblaje de materiales.
- 044 *Nubes de cristal*.
- 045 *Muralla pintada*.
- 046 *Claridad*.

047 *El ojo del dragón.*

Archivo 6

- 048 Recipientes cerámicos.
- 049 Collares realizados con huesos.
- 050 Motivos prehistóricos sobre madera de olivo.
- 051 Figuras esquemáticas y símbolos prehistóricos.
- 052 Reconstrucción imaginaria de escena prehistórica.
- 053 Dos máscaras funerarias de faraón.
- 054 Placas de arcilla con motivos jeroglíficos.
- 055 Dibujo con motivos de escritura jeroglífica.
- 056 Huella sobre arcilla.
- 057 Cabeza de Dionisos.
- 058 Crátera de volutas.
- 059 Cabezas de Dionisos y Medusa.
- 060 *Friso fantástico.*
- 061 Positivo en escayola de la cabeza de medusa.
- 062 Lécito en papel.
- 063 Silueta recortada en cartulina negra de la obra de Mirón, *Discóbolo*.
- 064 Dos trabajo sobre los vasos cerámicos Griegos.
- 065 Trabajo a partir de los mosaicos romanos.
- 066 Trabajo a partir de los mosaicos romanos.
- 067 Trabajo a partir del retrato en busto romano.
- 068 Trabajo a partir del retrato en busto romano.
- 069 Trabajo individual sobre papel DIN-A3.
- 070 Trabajo individual sobre papel DIN-A3.
- 071 Interpretación de un cancel de piedra visigodo.
- 072 Interpretación de una hebilla de cinturón visigodo.
- 073 Interpretación de una hebilla de cinturón visigodo.
- 074 Interpretación de una hebilla de cinturón visigodo.
- 075 Interpretación de un frontal románico.
- 076 Interpretación de un detalle del nártex de san Isidoro de León.
- 077 Interpretación sobre el mismo tema de la ilustración 74.
- 078 Detalle de otra interpretación sobre el mismo motivo de la ilustración 75.
- 079 Interpretación de la Virgen dentro de una mandorla.
- 080 Interpretación de un detalle de la última cena de Jesús.
- 081 Interpretación de una miniatura románica.
- 082 Interpretación de pinturas de S. Isidoro de León.
- 083 Interpretación de *La mano de Dios*.
- 084 Interpretación de una miniatura de la Segunda Biblia de León.
- 085 Detalle de otra interpretación sobre el mismo tema de la ilustración 83.
- 086 Interpretación de un detalle del frontal de *Los doce apóstoles*.
- 087 Trabajo sobre el tema de las vidrieras góticas.
- 088 Trabajo sobre el tema de las vidrieras góticas.
- 089 Trabajo sobre el tema de las vidrieras góticas.
- 090 Interpretación de un retrato de joven atribuido a Masaccio.
- 091 Interpretación de un detalle de la obra de Mantenga *Oración en el Huerto*.
- 092 Interpretación del estudio para la estatua de la Aurora.

093	Interpretación de la <i>Sibila Eritrea</i>
094	Interpretación de la obra <i>Papier collé</i> de Joan Miró.
095	Trabajo individual sobre corcho.
096	Interpretación de la obra de Theo Van Doesburg <i>Composición simultánea</i> .
097	Interpretación de la obra de Joan Miró <i>Retrato de Juanita Obrador</i> .
098	Interpretación de la obra de Lucio Fontana <i>Escultura abstracta</i> .
099	<i>Bodegón con dos botellas</i> .
100	Interpretación de la obra de Joan Miró <i>Mujer, 13. 2</i>
101	Composición sobre diversas obras de <i>Wili Baumeister</i> .
102	<i>Mi madre llorando en su habitación</i> .

ÍNDICE DE IMÁGENES IMPRESAS

Ilustración 1	Representación de la obra <i>El cartero del rey</i>	29
"	2 Payaso realizado con toda la clase de 2º de EGB.	29
"	3 Trabajo de 5º de EGB. sobre el capítulo XI de <i>El principito</i>	30
"	4 Diseño para un puzzle infantil. 7º EGB.	31
"	5 Diseño para la portada de un libro de Matemáticas	31
"	6 Diseño para un circuito de coches de carreras	32
"	7 Dos formas diferentes de resolver una composición. 4º E. P.	47
"	8 Aumento de tamaño de un motivo plástico	48
"	9 Rincón de la clase de plástica	50
"	10 <i>Paisaje indio</i> . Relacionado con el Arte Objetual. 4º E. P.	57
"	11 Trabajo a partir de una actividad sobre memoria visual	62
"	12 Interpretación de <i>El quitasol</i>	72
"	13 Trabajo sobre el Land Art	73
"	14 Interpretación pictórica de un capitel	73
"	15 Transformación de zapatos. CEIP <i>El Álamo</i>	74
"	16 Recipientes cerámicos con referencias prehistóricas. 6º E. P. ...	79
"	17 Dos modos de percibir una obra. 6º E. P.	84
"	18 <i>La ventana de mi dispensa</i> . 6º E. P.	85
"	19 Trabajo de texturas visuales a partir de la obra de 86 W. Baumeister	86
"	20 <i>Hasta donde lleguen las ventanas</i> . 6º E. P.87	86
"	21 <i>Cuerpo herido</i> . 5º E. P.	87
"	22 Cartel publicitario	92
"	23 <i>Fotografía de un compañero con objeto</i> . 6º E.P.	102
"	24 Dos trabajos realizados con cuerda. 5º E. P.	113
"	25 Simetría sobre papel milimetrado. 8º EGB	120
"	26 Paisaje asimétrico. 5º E. P.	120
"	27 Acento. 5º E. P.	121
"	28 Neutralidad. 4º E. P.	121
"	29 Composición de puntos. 5º E. P.	123
"	30 Alteración de la obra de Miró <i>Poema I</i> . 5º E. P.	124
"	31 Fase de construcción de una pirámide. 6º E. P.	126
"	32 Muestras de ventanas. 6º E. P.	136
"	33 Ventana del ojo en sentido metafórico. 6º E. P.	140
"	34 Imaginamos ventanas. 6º E. P.	141

Ilustración 35	Ampliación de una ventana. 6º E. P.	141
“ 36	Muro con arco rampante. 6º E. P.	143
“ 37	Diseño con arcos de medio punto. 6º E. P.	143
“ 38	<i>Ventana del consumo</i> . 6º E. P.	144
“ 39	<i>Ventana con rejas</i> . 6º E. P.	146
“ 40	<i>Ventana de colores</i> . 6º E. P.	147
“ 41	Dos interpretaciones de la obra de E. Hopper, <i>Compartimento C</i>	148
“ 42	Dos interpretaciones de la obra de Matisse, <i>El parabrisas</i>	148
“ 43	Vidrieras góticas. 6º E. P.	150
“ 44	Dos trabajos sobre el tema <i>Figura en una ventana</i> . 6º E. P.	151
“ 45	Maqueta de habitación con ventana. 6º E. P.	152
“ 46	Casas realizadas con arcilla. 6º E. P.	152
“ 47	<i>Mujer en el jardín vista desde el comedor</i> . 6º E. P.	152
“ 48	<i>Ventana de la paz</i> . 6º E. P.	154
“ 49	<i>Ventana de la sabiduría</i> . 6º E. P.	156
“ 50	<i>Ventana del movimiento</i> . 6º E. P.	157
“ 51	<i>Retrato de J. A. junto a una ventana</i> . 6º E. P.	160
“ 52	<i>Retrato de A .D. junto a una ventana</i> . 6º E. P.	160
“ 53	<i>Collage</i> a partir de un trozo de papel de aluminio. 3º E. P.	176
“ 54	Poema 4: <i>Boca comiendo</i> . 5º E. P.	179
“ 55	Poema 6: <i>Gato asesinado</i> . 5º E. P.	180
“ 56	Poema 8: <i>El toro y la luna</i> . 5º E. P.	181
“ 57	<i>Collage</i> . 3º E.P.	182
“ 58	<i>Corazón latiendo</i> . 3º E. P.	182
“ 59	<i>Ventana</i> . 4º E. P.	183
“ 60	<i>Señora bajando una cuesta</i> . 4º E. P.	184
“ 61	<i>El pájaro malabarista</i> . 4º E. P.	184
“ 62	<i>Collage sin título</i> . 5º E. P.	185
“ 63	<i>Collage sin título</i> . 5º E. P.	185
“ 64	<i>Collage</i> realizado con rótulos. 5º E. P.	188
“ 65	Dos interpretaciones de una obra de Amalia Avia. 6º E. P.	193
“ 66	Interpretación de una obra de C. Van den Eynde. 5º E. P.	195
“ 67	Interpretación de una obra de C. Van den Eynde. 5º E. P.	196
“ 68	Interpretación de una obra de Carmen Laffon. 6º E. P.	198
“ 69	Interpretación de una obra de Pilar Salmerón. 6º E. P.	199
“ 70	Interpretación de una obra de María Girona. 6º E. P.	199
“ 71	Interpretación de una obra de Teresa Eguibar. 6º E. P.	199
“ 72	Interpretación de una obra de C. Van den Eynde. 6º E. P.	200
“ 73	Interpretación de una obra de Lidia Porcar. 6º E. P.	200
“ 74	Interpretación de una obra de Ángeles Santos. 6º E. P.	201
“ 75	Interpretación de una obra de C. Van den Eynde. 5º E. P.	202
“ 76	Modificación de una obra de Matisse. 6º E. P.	203
“ 77	Modificación de un retrato de Escher. 6º E. P.	204
“ 78	Distorsión del rostro. 6º E. P.	207
“ 79	Bodegón fotográfico con cuatro elementos. 5º E. P.	208
“ 80	Bodegón fotográfico con tres elementos. 5º E. P.	208
“ 81	Niño con objeto. 6º E. P.	209
“ 82	Bodegón fotográfico con dos objetos. 5º E. P.	209

Ilustración 83	Rostro distorsionado de dos formas diferentes. 6º E. P.	210
“	84 Cartel publicitario comercial para ordenadores portátiles.	215
“	85 Cartel publicitario. 6º EGB.	218
“	86 Cartel publicitario. 7º EGB.	219
“	87 Cartel publicitario. 6º EGB.	219
“	88 Cartel publicitario. 6º EGB.	220
“	89 Cartel publicitario. 6º EGB.	220
“	90 Cartel publicitario. 6º E. P.	221
“	91 Cartel publicitario. 4º E. P.	221
“	92 Trabajo colectivo sobre una obra de Martín Puryear. 4º E. P....	227
“	93 <i>Rascacielos</i> . 6º E. P.	228
“	94 Composición lineal. 4º E. P.	229
“	95 <i>Cruce de caminos</i> . 4º E. P.	230
“	96 <i>Enigma canica</i> . 4º E. P.	230
“	97 <i>Pez del río</i> . 5º E. P.	231
“	98 <i>Olé</i> . 6º E. P.	232
“	99 <i>Campo de aterrizaje</i> . 6º E. P.	232
“	100 El gato enamorado de la luna. 6º E. P.	233
“	101 Barco en aguas profundas. 5º E. P.	234
“	102 <i>Miraflores</i> . 4º E. P.	235
“	103 El espejo de las mariposas. 6º E. P.	235
“	104 Catorce náufragos. 4º E. P.	236
“	105 <i>Damas glotonas</i> . 4º E. P.	236
“	106 Mariposas volando hacia la luz. 6º E. P.	237
“	107 Instalación con troncos. 6º E. P.	243
“	108 Emplazamiento originario de la instalación de troncos.	245
“	109 <i>Primavera</i> . 5º E. P.	246
“	110 <i>Otoño</i> . 5º E. P.	247
“	111 Salsas y chupa-chups . 5º E. P.	247
“	112 Interpretación de la escena de la creación. 6º E. P.	257
“	113 Tres maneras de ejecutar una vidriera. 6º E. P.	258
“	114 Trabajo individual sobre cerámica prehistórica. 6º E. P.	259
“	115 Medusa moderna. 6º E. P.	259
“	116 Pirámides en el desierto. 6º E. P.	260
“	117 Friso fantástico. 6º E. P.	260
“	118 Escena prehistórica. 6º E. P.	261
“	119 Agrupamiento de trabajos sobre piedra. 6º E. P.	262
“	120 Motivos prehistóricos sobre madera. 6º E. P.	262
“	121 <i>Collar prehistórico</i> . 6º E. P.	262
“	122 <i>Figura prehistórica femenina</i> . Taller de cerámica.	263
“	123 Sarcófago de faraón. 6º E. P.	263
“	124 Máscara funeraria de faraón. 6º E. P.	263
“	125 Placa de arcilla con escritura jeroglífica. 6º E. P.	264
“	126 <i>Ménades bailando</i> . 6º E. P.	264
“	127 Cabeza de Medusa. 6º E. P.	264
“	128 Silueta de Hermes con Dionisio niño. 6º E. P.	265
“	129 <i>Lécito decorado</i> . 6º E. P.	265
“	130 Fases en la realización de un retrato en busto. 6º E. P.	267
“	131 Interpretación de un apóstol del arte visigodo. 5º E. P.	268

Ilustración 132 Interpretación de <i>Daniel en el foso de los leones</i> . 5º E. P.	268
“ 133 Interpretación de hebilla visigoda. 5º E. P.	268
“ 134 Interpretación de broche visigodo. 5º E. P.	268
“ 135 Interpretación de pintura románica. 5º E. P.	269
“ 136 Interpretación de pintura románica. 5º E. P.	269
“ 137 Interpretación de pintura románica. 5º E. P.	269
“ 138 Interpretación de miniatura románica. 5º E. P.	269
“ 139 Interpretación de pintura mural románica. 5º E. P.	269
“ 140 Interpretación de un báculo del siglo XII. 5º E. P.	269
“ 141 Calado sobre placa de arcilla fresca. 6º E. P.	270
“ 142 Vidriera coloreada. 6º E. P.	270
“ 143 <i>Rosetón gótico</i> . 6º E. P.	271
“ 144 Interpretación de un retrato realizado por Boticelli. 6º E. P.	272
“ 145 Interpretación de un personaje de A. Mantenga. 6º E. P.	272
“ 146 Interpretación de una obra de Rafael. 6º E. P.	272
“ 147 Interpretación de una obra de Rafael. 6º E. P.	272
“ 148 Interpretación de una obra de Rafael. 6º E. P.	272
“ 149 Interpretación de un dibujo de Miguel Ángel. 6º E. P.	273
“ 150 Interpretación del retrato de Mantenga. 6º E. P.	273
“ 151 Interpretación de una obra de Piero della Francesca. 6º E. P.	273
“ 152 <i>Collage</i> a partir de una obra de Carlo Carrà. 5º E. P.	273
“ 153 Interpretación de una obra de Joan Miró. 5º E. P.	273
“ 154 Dibujo a lápiz sobre texturas. 5º E. P.	273
“ 155 Interpretación de una obra de Joan Miró. 5º E. P.	274
“ 156 Trabajo sobre el arte objetual. 5º E. P.	274
“ 157 Tratamiento de texturas. 5º E. P.	274

Capítulo I

Consideraciones Previas



A modo de reflexión personal

La mayor y mejor obra de arte la podemos encontrar en la armonía del cosmos, en la explosión de luz y color que emana de las estrellas, en el recorrido aparentemente parsimonioso que realizan bajo la bóveda celeste el sol o la luna.

Podemos encontrarla en el suave o violento beso de las olas sobre playas y acantilados, en el vuelo acompasado de las aves, en la cálida caída de hojas en otoño...

Seguro que la reconocemos en el cadencioso caminar de una persona, en la expresión de su mirada que encierra el universo, en el elegante o tosco movimiento de sus manos, en la presencia tímida de una flor, de una mariposa...

Nos complace su presencia, sin ser conscientes de esta realidad, en infinitos aspectos de nuestra vida cotidiana porque ella, en sí misma, constituye un magnífico museo para la contemplación, el deleite y la reflexión de nuestra mirada, de todo nuestro ser.

Si somos capaces de detener nuestro ritmo apresurado y contemplar abiertamente y sin vergüenza esos múltiples y variados aspectos naturales que nos rodean, llegando a conclusiones válidas para nuestra vida, estaremos en disposición de reconocerla y admirarla como ese gran ARTE con mayúsculas. Desde ese punto de partida, todo lo miraremos con ojos diferentes.

¿Seremos capaces de EDUCARNOS y EDUCAR en esta dirección? Si lo conseguimos, todas las demás artes serán más fáciles de entender, de expresar y gozar.

1. Justificación del tema

1.1 Aspectos personales.

El mundo del Arte ha sido, desde la infancia, objeto de interés por mi parte, sin obedecer este hecho a una razón concreta. Me gustaba sentir el leve sonido del lápiz desplazándose sobre la superficie del papel, el brillo de su punta, la suavidad de la hoja sobre la que se deslizaba... Sensaciones lejanas pero que perduran en mi memoria como algo sumamente agradable. Igualmente, la petición a los mayores de que me dibujaran algo. Sus realizaciones, seguramente no perfectas, guardaban algo de misterio y soñaba el momento de poder ejecutar aquellos trazos personalmente. Especialmente prefería dibujos sobre pájaros. Los de mi madre, me parecían maravillosos y, durante tiempo los conservé como un preciado tesoro.

La laguna del olvido me hace saltar a mi época de bachiller, concretamente a la asignatura de Historia. Fue por las ilustraciones del libro de texto por las que comencé a sentirme atraído, de manera especial, por la escultura de las culturas clásicas: la contemplación del pórtico de las cariátides del Erecteion, el Discóbolo de Mirón o la majestuosidad y dinamismo de la Victoria de Samotracia, ejercieron en mí una atracción que se fue acrecentando a lo largo del tiempo, a medida que mis conocimientos y descubrimientos artísticos iban progresando. Eran encuentros casuales con estas y otras imágenes, que recibía sin ningún tipo de explicación o comentario por parte de muchos profesores, indiferentes al parecer de su presencia en aquellos libros. Material que, además, no presentaba el atractivo del color o la profusión de imágenes que yo hubiera deseado.

Este interés, curiosidad y atracción me llevó, pasado el tiempo a realizar estudios de Historia del Arte cuando ya ejercía como Maestro de Primera Enseñanza. Al mismo tiempo, sentía el mismo grado de interés ante la realidad de la clase de dibujo, manualidades..., o los diferentes nombres con los que se ha ido denominando esta materia. Preocupación también por cómo llevar a cabo mi labor docente en este campo, tal vez, porque no quería repetir los mismos esquemas que recibí de mis profesores: la copia fiel de láminas poco o nada atractivas, sin motivación previa, sin pautas de cómo conseguirlo y por tanto dirigido al éxito de

aquellas personas cuyas aptitudes innatas favorecían su labor. Por ello, y aunque no a la edad de seis años, parafraseando a Saint-Exupéry, “*abandoné una magnífica carrera de pintor*”. No es que necesariamente me hubiera tenido que dedicar a esta actividad, pero sí intuía que se me estaba privando del estímulo necesario, de los recursos elementales para realizar un tipo de trabajo que me atraía profundamente, aunque sólo fuera por la satisfacción de expresarme y experimentar con ese lenguaje. Tal vez ello se debió al hecho que señala Lowenfeld¹ de “la discrepancia que existe entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño, hecho que dificulta en éste la utilización del arte como medio de autoexpresión; ... a menudo el error residió en una evaluación inadecuada del trabajo creador del niño”.

He asistido a múltiples cursos de perfeccionamiento en las Escuelas de Verano organizadas por Acción Educativa, buscando pautas, tratando de enriquecerme con la experiencia de otros compañeros y los conocimientos de los ponentes, con la finalidad de ser un buen educador en esta materia, orientador y alentador, sobre todo, de aquellos que más dificultades pudieran presentar a la hora de adquirir conocimientos o expresarse plásticamente. Realmente enriquecieron mi visión y flexibilizaron aquellas otras posturas rígidas de perfección que me exigían siendo escolar.

Fui descubriendo que todo tipo de educación lleva en sí el respeto por un proceso de aprendizaje que, lógicamente, casi nunca coincide con nuestras expectativas de adultos; que requiere de unos medios, de pautas clarificadoras, de referencias atractivas, de orientaciones que, por mínimas que puedan parecer, son decisivas a la hora de interiorizar los aprendizajes. Descubrí igualmente la riqueza de la individualidad y sus potencialidades ocultas, el grado de madurez del alumno en un determinado momento, las circunstancias familiares o sociales que han influido sobre él y, sobre todo, cuán importante es creer en lo que se trata de enseñar, sentir un elevado grado de entusiasmo que impregne y haga creíble la transmisión de aquellas materias que impartimos los docentes en el aula.

Cuando enseñamos a leer, recurrimos a los cuentos, a las fábulas y otros relatos que gozan del reconocimiento generalizado y merecido de obras maestras, para transmitir a nuestros niños el amor por la lectura, el gusto por la palabra, para organizar nuestros propios sentimientos e ideas, para fomentar nuestra fantasía... Estableceremos un contacto físico con ellos como elemento incitador que les lleve a la necesidad personal de la lectura: descubrir por sí mismos qué se cuenta, cuál es el significado de las palabras para así construir de una forma íntima, el significado de su propia vida. Hablando del encuentro con los libros, Savater² hace una alusión a la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari. En ella manifiesta su autor que si la situación de encuentro es creativa, se cuenta la vida y no el ejercicio, surgirá el gusto por la lectura.

Siguiendo esta línea de pensamiento, ¿por qué no hemos de recurrir a las manifestaciones artísticas actuales y del pasado como referencias ricas en contenidos, símbolos y elementos plásticos para enriquecer nuestra visión del

¹ LOWENFELD, V. Y BRITTAİN, VL., (1980), Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, p. 20

² SAVATER, Fernando (1997): El valor de educar. Barcelona. Ariel

mundo de las formas, del espacio, del color y, en definitiva, de todo cuanto nos rodea?

“Al igual que no se puede suponer que los individuos aprenderán -en ausencia de apoyo- a leer y a escribir en sus lenguajes naturales, así también, parece razonable suponer que los individuos pueden beneficiarse de la ayuda que pueden recibir cuando aprenden a leer y a escribir en los diversos lenguajes de las artes”³, señala Gardner.

El Arte es reflejo de múltiples aspectos de la vida personal y social. Conocer el contexto en el que una obra de arte se ha producido, el pensamiento y vida de su creador, puede ayudarnos a entenderla, desarrollando un sentimiento de respeto y admiración. Admiración y respeto que no debe ni tiene que suponer repetición exacta de modelos sino fuente de inspiración que engendre una nueva realidad. Muchos artistas, en algún momento, han seguido esta línea (recuérdese, sólo por citar algún ejemplo, las obras de Manolo Valdés: *Rubens como pretexto*, *El perro de Goya*, *Infanta Margarita I o*, *Las Meninas (Infanta Margarita María)* de Picasso).

Partiendo de esta idea, comencé a incorporar de forma sistemática y, en mayor o menor grado, la Historia del Arte a la clase de Educación Plástica y Visual.

1.2 Aspectos profesionales

Después de años de labor docente y de haber abordado la enseñanza de la plástica en una primera época con metodologías que, si no equivocadas, se podrían calificar de poco coherentes en sus planteamientos, pero no faltas de entusiasmo y deseo de transmitir todo aquello que sentía respecto al mundo del arte, me traslado al momento actual y trato de poner en orden, de forma gradual, las diferentes etapas por las que profesionalmente he ido pasando en relación con la materia que nos ocupa.

Durante los tres primeros años, la utilización de libros de texto fue el recurso más utilizado. Recuerdo aquella experiencia poco motivadora, tanto para mí como para los alumnos. Algo en mi interior me hacía pensar que aquello no era gratificante para nadie y, poco a poco, fue fraguando la idea de representar la obra de Rabindranath Tagore, *El cartero del rey*. Se dejó a un lado el trabajo con los libros y éste se centró en preparar la obra citada: aprender el papel de los personajes, buscar ropas adecuadas, objetos que pudieran ser de utilidad, bocetos pictóricos para incluir con posterioridad en el decorado... Esta actividad nos llevó casi un curso. La representación tuvo lugar en una sala que servía de almacén en la casa parroquial. Las familias asistentes rieron y lloraron, gozaron durante el acto y hablaron en corrillos de él durante los siguientes días. Aprendimos y disfrutamos juntos. Después del tiempo pasado, algunos lo recuerdan como algo que les enriqueció en gran medida. Dos de los participantes, son en la actualidad profesores.

³ GARDNER, Howard (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, p. 30



Ilustración 1. Representación de la obra El cartero del rey, de Tagore. Iznatoraf (Jaén), 1975

Vino después el traslado a Madrid y el inicio de los estudios de Geografía e Historia como se ha señalado anteriormente. De esta etapa recuerdo el desafío de ir dejando de lado los libros de texto para volcarme en la presentación de propuestas que, en mayor o menor medida, tuvieran relación con el arte, si bien este modo de trabajo no se aplicó de forma continuada. Sí se amplió el conocimiento y utilización de técnicas y este hecho fue motivo de experimentación durante algunos años en el aula.

Ilustración 2. Payaso realizado con toda la clase de 2º de E.G.B. Hoyo de Manzanares (Madrid), 1981



Un nuevo traslado me permitió trabajar y vivir en Ibiza. Durante esos tres años, el trabajo relacionado con la educación plástica fue un tanto anodino, en parte por las condiciones físicas y ambientales en las que se desarrollaba la labor docente y, en parte, por mi dedicación personal al mundo de la cerámica, asistiendo en un primer momento al II Curso de cerámica para maestros de E.G.B entre enero y febrero de 1983, impartido por el ceramista Julio Bauzá y posteriormente trabajando en su taller en clases más individualizadas. Este encuentro con la

cerámica supuso un descubrimiento personal de la arcilla, con sus posibilidades plásticas y estéticas y aunque este hecho repercutió en el trabajo del aula, no considero que fuera lo suficientemente significativo para tenerlo en cuenta. Lo que sí es cierto es que aquel trabajo personal se incorporó al bagaje de conocimientos y deseos que posteriormente llevaría a cabo con diferentes grupos de alumnos, ya de forma continuada. En esta época tuvo igualmente lugar mi primer contacto con Acción Educativa y la realización de Cursos de Verano organizados por este colectivo.

La vuelta a Madrid, al colegio Miguel Hernández de Móstoles, me puso en contacto con compañeros que llevaban a cabo proyectos de innovación educativa y, aunque dichos proyectos no estaban relacionados con la enseñanza de la educación plástica, sí fueron un acicate para lanzarme a trabajar el área de plástica de una manera más razonada, planteándome unos objetivos a conseguir y teniendo en cuenta las condiciones de las que partía. La asistencia al curso *La expresión plástica en ciclo medio y ciclo superior* impartido por Juan Delgado Tapias, me aportó argumentos y formas de abordar la tarea. Trabajé sin libros de texto las diferentes áreas y este material fue sustituido por propuestas de trabajo elaboradas personalmente. En el área de Lenguaje, incluí la propuesta de trabajar *El principito*, de Saint-Exupéry. El aspecto plástico quedó igualmente recogido en esta propuesta.



Ilustración 3. Trabajo de 5º de E.G.B. Capítulo XI de El Principito. Móstoles

Cada alumno, además de poetizar sintéticamente cada capítulo, debía realizar una composición alusiva al mismo. Al finalizar el proyecto, todos tenían en su poder un ejemplar completo del libro poetizado e ilustrado por cada persona. Los materiales utilizados fueron básicamente lápices de grafito, de colores, rotuladores, pocos utilizaron

ceras y uno o dos acuarelas.

En el curso 89/90 me trasladé al colegio Vicente Aleixandre de Miraflores de la Sierra, en el que continué desde entonces. Comencé a tener en cuenta las directrices del Diseño Curricular Base (DCB) y a incluir de forma sistemática las alusiones a Historia del Arte, de forma preferente al arte realizado en el siglo XX. Recuerdo, de aquellos años, un bloque que formaba parte de la programación denominado *Iniciación al diseño*, que gozaba de muy buena acogida entre los alumnos de 6º y 7º de E.G.B.; no así entre los de 8º.

Se comenzaba la propuesta con alusiones a la Bauhaus, escuela de arquitectura y de artes aplicadas creada por Walter Gropius en Weimar. Esta escuela tenía como objetivo principal la formación de una nueva corporación de artesanos. Igualmente se hacía referencia a la revista *De Stijl*, fundada en 1917 por Van Doesburg en Holanda en colaboración con el arquitecto J.J.P. Oud y el pintor Piet Mondrian. Éste, elaboró, especialmente para la pintura, un sistema de formas puras que fue trasladado también a la arquitectura y al diseño.⁴ El diseño industrial tiene como función ayudar en la tarea de mejorar el medio ambiente del hombre, creando planos y modelos con destino a la producción industrial. En la combinación de arte e industria, de cultura y técnica, pusieron su empeño pedagógico tanto La Bauhaus como *De Stijl*.

Sacamos como resumen de estas alusiones la idea de que el diseño nos sirve para intentar mejorar y hacer atractivo un producto a la hora de ser elegido por un consumidor.

Se muestran a continuación algunos de los trabajos realizados.

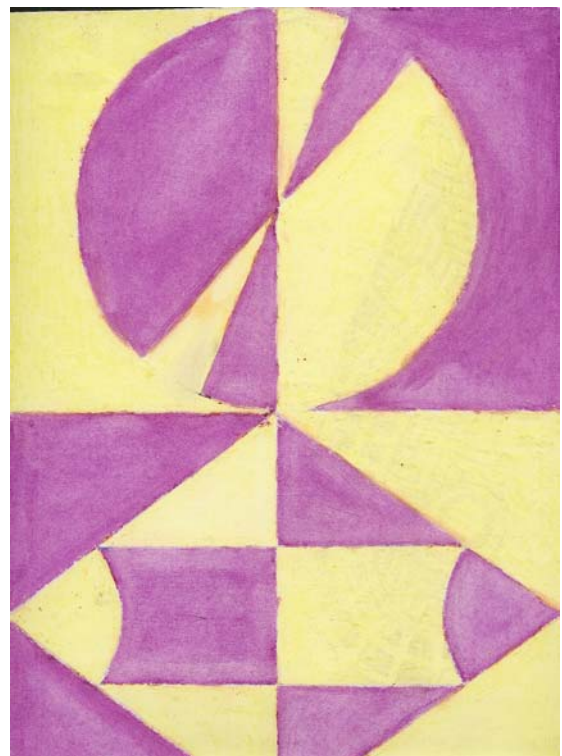
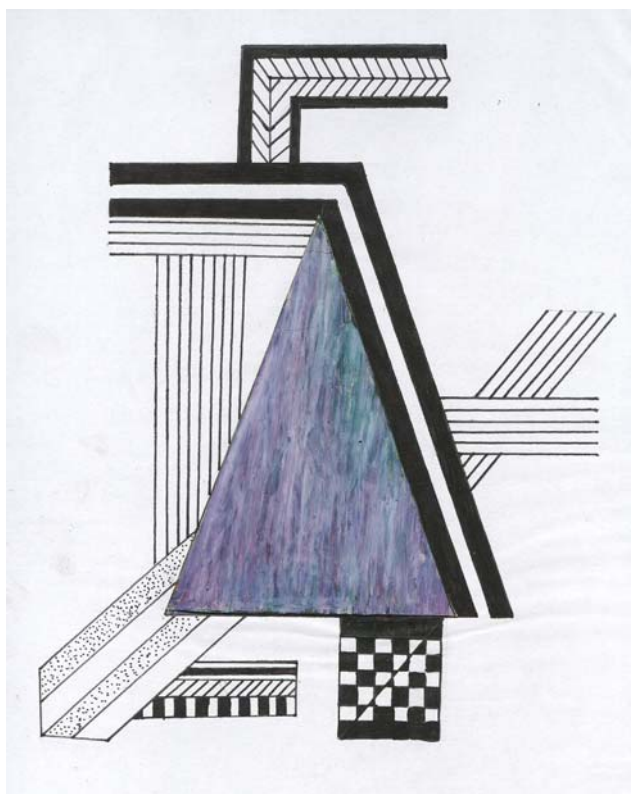


Ilustración 4. Diseño para un puzzle infantil realizado por un alumno de 7º de E.G.B.

Ilustración 5. Diseño para la portada de un libro de Matemáticas realizado por un alumno de 8º de E.G.B.

⁴ Datos obtenidos del libro de THOMAS, K. (1978): *Diccionario del Arte actual*, Barcelona, Labor

Ilustración 6. Diseño para un circuito de coches de carrera realizado por una alumna de 6º de E.G.B



En el año 1991 comencé a colaborar con los Centros de Profesores impartiendo cursos o seminarios relacionados con la educación plástica, en distintas localidades de las zonas oeste y norte de Madrid. En ellos, trataba de compartir con los compañeros asistentes, las experiencias y logros que iba consiguiendo en la escuela. Las personas que acudían a los cursos lo hacían porque tenían un verdadero interés por adquirir más conocimientos y preparación, y poder, de esta forma, afrontar las clases de educación plástica de una manera diferente, haciéndola atractiva, dotándola de sentido, planteándola de forma lúdica y, sobre todo, sintiendo personalmente un poco más de seguridad en el trabajo.

Demandaban, sobre todo, aprendizaje de técnicas para aplicar en el aula con sus alumnos. Una gran mayoría de los asistentes utilizaban libros de texto pero no terminaba de sentirse satisfechos con los resultados conseguidos. Querían introducir una forma diferente de trabajo y lo novedoso de algunas técnicas les parecía lo suficientemente atractivo como para iniciar el cambio, a partir de su utilización. Paulatinamente fui sintiendo la necesidad de ofrecer algo más que el simple conocimiento o utilización de una técnica. Se trataba de aportar un significado más hondo, preguntarnos qué queríamos conseguir con nuestros alumnos, qué buscábamos más allá de la técnica, de qué forma dotar de sentido actividades y propuestas para que fomentaran la ampliación de conocimientos y enriquecimiento personal de nuestros alumnos.

No todos sentían esa necesidad. El concepto de la Educación Plástica como disciplina estaba lejos de sus mentes. Muchos seguían, y siguen, considerándola una materia de tercer o cuarto orden, centrada en realizaciones puntuales y el trabajo libre de los alumnos, sin que haya una progresión, sin que exista realmente un verdadero proceso de aprendizaje. De cualquier forma considero que se debe valorar la buena voluntad y el deseo de formación de todas aquellas personas que sienten la necesidad de cambiar su concepción sobre la educación plástica.

Personalmente, desde la reflexión surgida entre las experiencias compartidas con todos estos compañeros y compañeras y el trabajo realizado con los diferentes grupos de alumnos con los que trabajo, sí he ido sintiendo cada vez con más fuerza y convencimiento que, cuando dotamos de sentido nuestras clases de plástica, cuando nos proponemos unos objetivos por modestos que nos puedan parecer y cuando firmemente creemos que más allá de las realizaciones en sí, existe el proceso de aprendizaje con un amplísimo abanico de posibilidades cognitivas, reflexivas, lúdicas y emocionales, estamos contribuyendo al desarrollo y progreso integral de nuestros alumnos, favoreciendo el descubrimiento de sus propias capacidades, permitiendo formas diferentes y ricas de expresión y comunicación; estamos aportando nuestro granito de arena en su forma de percibir el mundo que le rodea, que es múltiple, y en esa multiplicidad cada persona puede encontrar y disfrutar de argumentos y motivos para ser un poco más feliz en su vida diaria.

1.3 Antecedentes de la investigación

Durante el curso 1998/99, se me concedió por parte del Ministerio de Educación y Cultura una licencia para realizar un trabajo de investigación que denominé *“Los materiales en el área de educación plástica en primaria”*.

Este trabajo me llevó, en primer lugar, a consultar una extensa bibliografía, entre ella, la referida a las Vanguardias del siglo XX y posteriores corrientes artísticas, que proliferaron ante la libertad de acción y pensamiento que supusieron aquéllas frente al academicismo y tradicionalismo anterior.

Teniendo eminentemente un enfoque experimental y práctico, favoreció la manipulación, uso y conocimiento de características particulares de todos aquellos materiales empleados, a nivel expresivo y como soporte de acciones plásticas. Fui constatando sus posibilidades didácticas, sus dificultades o facilidades a la hora de ser utilizados en el aula y, de esta forma, se enriqueció nuevamente mi experiencia. La relación entre algunos de los objetos y materiales utilizados y las obras realizadas por artistas como Marcel Duchamp, Schwitters, Lucio Muñoz o, Jim Dine, por citar alguno, me abrió un amplísimo campo de posibilidades a la hora de realizar propuestas atractivas y que a su vez tuvieran un substrato histórico reconocido en el que fundamentarlas.

En segundo lugar, me permitió asistir como alumno a un curso de formación, de doscientas cincuenta horas de duración, organizado por el departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid denominado *“Experto universitario de educación artística”*, con el que me sentí de

nuevo motivado y enriquecido, en gran medida, por las actividades realizadas y, de manera especial, por los conocimientos teóricos transmitidos por los profesores responsables y otros ponentes.

Tras este periodo de ausencia en el aula, mi reincorporación estuvo marcada por dos ideas fundamentales: la primera, reafirmarme en la necesidad de seguir una línea metodológica que potenciara y enfocase mi labor docente hacia unos objetivos más ambiciosos. La segunda, establecer una relación íntima entre el conocimiento de la Historia del Arte y las propuestas planteadas a los alumnos en la asignatura de Educación Plástica, tanto a nivel teórico como práctico.

1.4 Inicio de la investigación

El planteamiento al que anteriormente se hacía referencia comenzó a ponerse en práctica con los grupos de tercero a sexto de Educación Primaria⁵ ya que el equipo directivo del centro apoyaba la idea de continuidad desde el nivel más bajo que fuera posible, teniendo en cuenta la disponibilidad de horario del profesor, que, al mismo tiempo, era tutor de quinto nivel.

Se puede considerar el inicio propiamente dicho de la investigación el año 1999, siendo el doctorando tutor de quinto nivel. De una parte, siempre había sentido un gran interés por el collage al ser “una de las técnicas de expresión que más posibilidades ofrece para la creación, experimentación y comunicación, como un medio de expresión plástica, que facilita en el niño la consecución de una serie de desarrollos de orden perceptivo, manipulativo, imaginativo, etc., de gran importancia para su expresión y maduración general”⁶.

De otra, la aproximación a la obras de autores dadaístas como Arp, Ernst o Schwitters. Estas dos consideraciones, supusieron la presentación de un proyecto de trabajo a los alumnos de este nivel, *“El collage en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters”*, que tuvo una duración aproximada de un trimestre⁷.

Desde un principio, en todos los proyectos que se realizaron, se consideró la diferencia entre los trabajos individuales y los trabajos de grupo.

1.4.1 Trabajos individuales

Con ellos se ha pretendido fomentar tanto el trabajo de investigación personal, de búsqueda de datos, de consulta de documentos, de análisis y reflexión previa, como de la ejecución libre (entiéndase el sentido de libertad como sinónimo de confianza) de temas y propuestas de los que se partiera, respetando las características individuales en las que el alumno se encontrara en un momento determinado.

⁵ A partir de ahora, cuando nos refiramos a Educación Primaria se hará con las siglas E. P.

⁶ DELGADO, Juan y otros (1984): *El collage (técnicas y medios de e. Plástica)*, Madrid, Acción Educativa, p. 13

⁷ Este trabajo será analizado en detalle en el capítulo III, punto 2, p. 173

1.4.2 Trabajos de grupo

La pretensión fundamental de este tipo de trabajos ha sido el fomento de las relaciones entre todos los componentes del grupo, el intercambio de ideas y experiencias y el reparto de tareas al emprender una actividad. La presencia de personas procedentes de diversos países europeos, africanos y americanos ya era un hecho al comienzo de la experiencia y ha ido aumentando a lo largo de la misma por lo que este tipo de trabajos, podía servir para cohesionar al grupo desde un ambiente menos rígido que otras materias curriculares podían ofrecer. Este tipo de trabajos quedan justificados en el sentido que señala Alcaide: “Trabajando en un grupo, el individuo aprende a verse a sí mismo a través de la mirada de los demás, a comparar sus posibilidades, a poner en juego su capacidad y a ver sus límites. En una buena tarea grupal cada integrante aprende a compartir, a aportar lo que sabe para un logro común y a disfrutar con ese logro”⁸.

2. Delimitación de la investigación

El colegio en el que se ha llevado a cabo esta investigación ha sido el Colegio Público de Infantil y Primaria Vicente Aleixandre de Miraflores de la Sierra, centro dependiente del Área Territorial de Madrid Norte.

La intención es elaborar una propuesta de investigación que una la Historia del Arte con la Educación Plástica y comprobar si resulta efectiva.

Si bien, como se ha señalado anteriormente, la presencia de referencias a la Historia del Arte se tenían en cuenta desde el tercer nivel, el trabajo de investigación más sistemático se ha desarrollado con diferentes grupos de alumnos y alumnas de los niveles quinto y sexto de Educación Primaria, aunque en algún momento también se ha contado con la participación de tercero y cuarto para la realización de proyectos como el que se llevó a cabo sobre “*Asociaciones, ideas, sentimientos*”⁹ durante el curso académico 2000-01.

3. Planteamiento y objetivos de la tesis

Muchos de los docentes que asumen su tarea en la Educación Plástica de Primaria rechazan el libro de texto como elemento de trabajo para los alumnos, entre otras razones, porque presentan planteamientos poco motivadores, ofrecen cierta pobreza de recursos o las actividades indicadas son repetitivas y aburridas.

Otros, por el contrario lo utilizan porque supone la solución a su falta de preparación o interés por buscar una metodología adecuada que haga atractiva la asignatura a los alumnos y los implique realmente en la tarea.

Pero si no se dispone de libro de texto, es necesario elaborar un material guía (por modesto que sea), que vertebré el proceso enseñanza-aprendizaje, que recoja los objetivos que se pretenden conseguir, los conceptos, procedimientos y actitudes

⁸ ALCAIDE, Carmen (2003): *Expresión plástica y visual para educadores*, Madrid, Icce, p. 125

⁹ SANTERVÁS MOYA, José Ramón (2005): *Proyectos de artes plásticas a corto, medio y largo plazo*, en *El Lenguaje de las Artes Plásticas: Sensibilidad, Creatividad y Cultura*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia

que se desean potenciar, los medios con los que se cuenta y la situación del grupo al que va dirigido el trabajo, tanto a nivel teórico como práctico.

La elaboración de ese material guía debe surgir de un convencimiento íntimo del docente y por tanto su enfoque puede ser múltiple. Lo que importa es que exista, que se investigue y experimente su idoneidad, porque esto puede llevarnos al descubrimiento de nuevos horizontes y a la constatación de que es posible continuar aprendiendo ante las nuevas perspectivas; que se aplique de forma sistemática si se consideran los resultados positivos y que se reconsidere el planteamiento y modifiquen los aspectos que no permitan alcanzar las expectativas.

Por lo general, existe un desconocimiento del mundo del arte en los alumnos de primaria. Las alusiones referidas a él en el área de Conocimiento del Medio son escuetas y no presentan el tratamiento reflexivo sobre la conexión directa con el contexto que las genera.

En los programas educativos, el enfoque pedagógico que prevalece es el tratamiento por materias, por lo que se le presta menos atención a la interrelación y, de esta manera, la historia del arte queda desvinculada de la praxis artística. A juicio de Carlos Pérez¹⁰, sería necesario subsanar este distanciamiento respecto a las propuestas del arte.

En el apartado específico del área (Arte y Cultura), se olvida, en muchas ocasiones, la riqueza que puede suponer la Historia del Arte en la educación, concediéndosele un tratamiento esporádico e inconexo, carente de sentido para los alumnos.

Todo esto nos lleva a plantearnos una serie de preguntas:

¿Podemos establecer una relación significativa entre la Historia del Arte y la Educación Plástica en Primaria en general, y de manera más específica en el tercer ciclo?

¿Se enriquecen los trabajos realizados por los alumnos cuando se parte de referencias directas a obras de arte y artistas de diferentes épocas y diferentes culturas?

¿Puede favorecer el pensamiento reflexivo y crítico, la utilización de la Historia del Arte de una manera sistemática, en nuestros alumnos?

Tratando de responder a estas preguntas, se han elaborado las siguientes hipótesis:

¹⁰ PÉREZ, Carlos (1998): Arte y Didáctica, en Los talleres didácticos del IVAM, Valencia, IVAM Centre Julio González

La utilización de la Historia del Arte como fuente de consulta y referencia constante en el Área de Educación Plástica, es de suma importancia para paliar y corregir desde edades tempranas las carencias culturales en este campo, observables al término de la enseñanza obligatoria.

Es importante de igual forma porque ayuda a entender las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo reflejadas en ámbitos diferentes, desde la reflexión, sobre los cambios en las formas y en los modos de expresión de los artistas a lo largo de la historia.

La importancia de su utilización radica también en la contribución al enriquecimiento del lenguaje de la imagen y de las técnicas en los trabajos de los alumnos y alumnas.

De la misma manera, propicia el establecimiento de relaciones significativas con otras disciplinas curriculares contribuyendo a la consolidación de conocimientos más globalizadores e interrelacionados.

Objetivos de la tesis

De acuerdo con las hipótesis establecidas, los objetivos más importantes que se pretenden alcanzar con la propuesta de investigación motivo de la tesis son los siguientes:

- A) Utilizar la Historia del Arte como principal referencia documental en las diferentes propuestas y proyectos de trabajo a realizar en el área de educación plástica, de modo que suponga un enriquecimiento personal en este campo de la cultura humana y de su propio progreso como personas.**
- B) Ayudar a entender las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo reflejadas en ámbitos diferentes.**
- C) Potenciar los aspectos cognitivos, prácticos y reflexivos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.**
- D) Establecer íntimas relaciones con otras disciplinas curriculares.**
- E) Llevarlo a cabo dentro de la clase de plástica.**

Lógicamente la consecución de estos objetivos de investigación supone para los alumnos el logro de objetivos didácticos que se pueden considerar muy importantes en su desarrollo educativo:

- Acceder a modelos y formas de trabajo de artes plásticas en los que los chicos y chicas puedan encontrar referencias que les ayuden a abordar propuestas de trabajo, a recrearlas, interpretarlas o modificarlas según sus propios gustos o aptitudes personales.
- Conocer un glosario de términos relacionados con el arte que amplíe el ya existente, interiorizado de una forma lúdica y práctica por los alumnos.
- Desarrollar un trabajo de búsqueda e investigación personal, basado en la selección de datos adecuados y utilización de los medios disponibles en el entorno escolar, familiar y municipal.
- Constar la importancia del proceso de trabajo en tanto superación de dificultades, consecución de logros y goce del mismo.
- Experimentar con múltiples y diferentes materiales tratando de encontrar sus posibilidades estéticas y favoreciendo el pensamiento divergente.
- Reconocer los nexos con otras materias del currículo.
- Iniciarse en el análisis de obras de arte estudiando el color, la forma, la textura, el tema tratado, los elementos de la composición u otras premisas tenidas en cuenta desde el planteamiento.

4. Metodología que se va a aplicar

Sin entrar en discusión entre las posturas que rechazan la investigación en educación artística y las que la defienden, siempre que se quiere poner de manifiesto la relevancia que un hecho determinado puede tener en el desarrollo posterior de una actividad o forma de enfocar un determinado asunto, es necesario realizar una investigación.

Utilizando las palabras de Eisner, “la investigación en la educación de arte es el intento sistemático de utilizar las habilidades de la erudición para contestar a preguntas relativas a este campo. Esta afirmación, tomada como definición, es suficientemente amplia para incluir gran variedad de actividades en el dominio de la investigación. Obsérvese que se ha definido la investigación como un esfuerzo sistemático por utilizar herramientas eruditas para contestar a preguntas; esto implica que la actividad de investigar es un acto de indagación, un esfuerzo por descubrir. No es un intento de predicar una doctrina, de hacer proselitismo ni de convertir a los miembros de este campo en una secta de creyentes de la verdad. Es un esfuerzo por entender.

Obsérvese también que la definición no limita la investigación sistemática a uno o dos campos. La investigación no se restringe de ninguna manera a la indagación psicológica, ni se limita a indagar utilizando las herramientas de las demás ciencias de la conducta. *Toda* indagación sistemática, incluyendo la ética, la política, la historia y la filosofía, puede ser adecuada para la investigación en la educación de arte. Lo importante es tener en cuenta que los rasgos distintivos de la investigación son los de problematizar o cuestionar *buscando y resolviendo*, y aquellos en los que la búsqueda está marcada por la atención y sistematización. Lo que la investigación educativa

distingue en la investigación de arte no es la diferencia entre lo científico y lo no científico sino la diferencia entre lo casual, lo analítico y lo minucioso”¹¹.

4.1 Metodología didáctica

La manera de abordar el trabajo en cualquier área, y en especial en la de Educación Plástica es determinante a la hora de obtener unos resultados positivos en cuanto a contenidos transmitidos o trabajos concretos realizados. Además va a condicionar la actitud de los alumnos (y esto es más importante puesto que les ayudará a lo largo de su vida), motivándolos a querer aprender, a comenzar a observar el mundo que les rodea de una forma diferente, con otros ojos; va a favorecer el desarrollo de múltiples enfoques, “la búsqueda constante de distintas respuestas a un mismo problema”¹²; les va a permitir sentirse un poco más seguros de sí mismos, de sus posibilidades y de sus logros. Como señala Alcaide, “la mayoría de los estudiantes jóvenes o adultos afirman que casi lo único que les ha quedado de sus clases de Plástica en etapas educativas anteriores es la *forma* en que determinados profesores y profesoras han sabido llegar a ellos, haciéndoles descubrir el gusto por aprender y perder el temor a no ser capaces”¹³.

La motivación así, ha constituido uno de los ejes esenciales sobre el que ha girado la metodología, incidiendo en una triple vertiente: personal, de conocimiento y realización y reflexiva, considerando la aportación que Lowenfeld hace al respecto: “el propósito de la motivación es hacer que el proceso de creación tenga significado para el niño y que no se le obligue a dedicarse a un tópico en especial”¹⁴.

La progresión paulatina tanto en la adquisición de conocimientos, dominio de técnicas, utilización de material y gusto por el análisis, ha supuesto otro punto importante, presente a lo largo de la experiencia. A este principio, Lowenfeld lo llama *ampliación del campo de referencias* y considera que consiste en “partir del punto donde se halla el niño y ampliar su pensamiento, sus sentimientos y sus percepciones por etapas, dándole la oportunidad de expandirse en todas las direcciones posibles en las cuales se puede mover y que constituyan una extensión lógica de su propio pensamiento”¹⁵.

Se ha tenido en cuenta, igualmente, el dotar de un carácter abierto a todos los proyectos y propuestas que se han llevado a cabo, en el sentido de permitir la flexibilidad, el cambio de idea en un momento determinado o la sustitución de una actividad por otra. Estos cambios se han originado en ocasiones por parte del profesor, en otras por parte de los alumnos y, a veces, por agentes o causas ajenas a la intencionalidad de los implicados.

Relacionándolo con la motivación, se ha presentado el modo de trabajo como pequeños o grandes proyectos, teniendo en cuenta las aportaciones que sobre este tema señala Marina en el capítulo IX:

¹¹ EISNER, Elliot W., (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, p. 219

¹² ALCAIDE, Carmen, Op. Cit., p. 109

¹³ *Ibíd.*, p. 109

¹⁴ LOWENFELD, V. Y BRITAIN, VL., Op. Cit., p. 99

¹⁵ *Ibíd.*, p. 99

“La inteligencia no es un ingenioso sistema de respuestas, sino un incansable sistema de preguntas. No vive a la espera del estímulo, sino anticipándolos y creándolos sin parar. Todas las operaciones mentales se reorganizan al integrarse en proyectos”¹⁶.

Sin embargo, en ocasiones, como es el caso de los alumnos de nuestras escuelas, el estímulo (motivación), debe ser el mecanismo que pongan en funcionamiento el proceso mental, la cascada de ideas de la cual se materializarán una o muchas de ellas. A medida que los conocimientos y convencimientos personales vayan creciendo, la necesidad de estímulos extrínsecos irá disminuyendo porque estos surgirán de un proceso de búsqueda íntimo y personal.

También se ha considerado la idea de Puente Farreras acerca de la creatividad a la que considera como “un proceso extendido en el tiempo que requiere preparación, trabajo y pruebas antes de llegar a producir algo original”¹⁷.

Partiendo de estas ideas, se puede considerar que la propuesta de trabajos englobados en proyectos es eficaz y que, en función de un tipo de proyecto u otro, podemos favorecer un tipo determinado de inteligencia ya que en dichos proyectos invertimos un porcentaje elevado de nuestra conducta.

4.1.1 Recursos materiales

Se tienen en cuenta todos aquellos elementos que de un modo u otro van a ser utilizados, tanto en el proceso como en la consecución de la obra final de cada uno de los alumnos. Se han de considerar, por un lado, elementos materiales con los que trabajar (fungibles); por otro, materiales, herramientas y aparatos puestos al servicio del trabajo y que, por lo general tienen una duración más larga salvo averías o roturas (horno cerámico, maniqués articulados de madera, sierras, martillos...); materiales impresos (libros, catálogos, recortes de periódicos...); audiovisuales (documentales); espacios materiales físicos relacionados íntimamente con el propio trabajo (aula-taller, pasillos y dependencias del colegio, sala de exposiciones de la localidad...).

En primer lugar consideremos el material fungible, que ofrece una variedad y riqueza considerables: lápices de grafito de distinta dureza, lápices Conté (blancos, negros y sepia), lápices de colores, barras de carboncillo y sepia, ceras blandas y duras; témperas, pinturas al agua, barras de maquillaje facial, pinturas especiales (doradas, plateadas, fosforescentes), barras de pastel, colores al óleo, acuarelas, pinturas acrílicas de diferentes colores y tamaños comerciales, pigmentos colorantes comestibles; colorantes cerámicos, barbotina, chamota, barnices cerámicos, arcilla en paquetes de 12 kilos, pasta de modelar, engobe; barnices para pastel, para óleo, laca del pelo, otros barnices o colas transparentes para acabado de trabajos; pegamento líquido, en barra, cola de empapelar, cola arábica, engrudo; escayola, harina, polvos de talco, polvos Nevin, sal; betún de Judea, betún de zapatos, ceras sólidas para muebles; aguarrás, disolventes especiales para lacas de bombilla, laca de bombillas, “cloisonné” negro y dorado; rotuladores de colores, rotuladores negros con punta de diferente grosor, tinta líquida negra, tinta de linograbado; telas, lanas,

¹⁶ MARINA, José Antonio (1998, 1ª Ed. 1993): Teoría de la inteligencia creadora, Barcelona, Anagrama, p. 149

¹⁷ PUENTE FERRERAS, Aníbal (1999): El cerebro creador, Madrid, Alianza Editorial, p. 93

arpillera, tarlatana; lija al agua de diferente grano, lija de madera de diferente grano y color; papel, DIN – A3 y A4 de diferentes colores, papel de estraza, pinocho, vegetal, celofán, charol, de periódico, de regalo, de envolturas de caramelos, de periódico, de seda; cartulinas grandes y tamaño DIN–A4, cartones lisos y ondulados.

En segundo lugar, materiales de larga duración: sierras para marquetería, juegos de cuchillas para trabajar el linóleo, horno cerámico, maniquíes articulados, palillos de modelar, buriles, cedazos, moldes para obtener réplicas, elementos de poliestireno (planchas, formas determinadas comerciales, embalajes...), cepillos de zapatos, recipientes de plástico de diferentes tamaños, bandejas de plástico, cubiteras de goma, botes de cristal y plástico con tapadera, botes pulverizadores, irrigadores, tijeras, sacapuntas, juegos de reglas, escuadra y cartabón, juegos de compás, pajitas de refrescos...

Materiales de desecho: piedras, ramas, troncos, corchos, maderas, placas y molduras de escayola, latas viejas, objetos de la vida cotidiana...

Todos los materiales se compran con dinero procedente de una cooperativa establecida únicamente para este fin, con una aportación anual de los padres entre ocho y diez euros. En las reuniones celebradas a comienzos de cada curso con las diferentes familias, se solicita la colaboración de dos o tres personas para que se encarguen de la gestión económica, sean depositarios del dinero recogido y acompañen al profesor en las compras generales realizadas en el mes de octubre. Como es natural, hay necesidades que surgen de la propia dinámica de las clases a lo largo del curso y se debe llevar a cabo compras que realiza el propio profesor y posteriormente presenta factura detallada a los padres encargados. También se procede de este modo cuando se trata de comprar libros o revistas relacionadas con el arte a cuyo fin se reserva una parte del dinero disponible.

La efectividad de esta forma de adquisición de material queda avalada por la experiencia continuada durante más de diez años, la riqueza que ofrece a los alumnos, en cuanto a variedad, cuando deben optar por la elección de un material u otro para realizar sus trabajos, y el consiguiente ahorro para la economía familiar. En caso de no ser así, supondría un gasto añadido al ya de por sí elevado que han de realizar cada comienzo de curso y que, dada la consideración generalizada de la asignatura, podría suponer restricciones importantes a la hora de la compra. Otra de las grandes ventajas que supone esta forma de adquisición de material es la de paliar las diferencias entre las aportaciones individuales de unos y otros y el sentimiento de compartir, que de esta forma se vive de una forma mucho más natural.

Espacios físicos: Después de largo tiempo de insistencia por parte del profesor en la necesidad y ventajas de poder utilizar un espacio específico para la clase de plástica, se consiguió tener uno desde hace unos diez años, si bien ha sido objeto de traslados y cambios por necesidades y obras de adecuación del centro. En cualquier caso, y desde su adjudicación oficial, ha contado con tomas de corriente eléctrica suficientes, agua corriente caliente y fría, luz natural, amplios ventanales que permiten en caso de necesidad una buena ventilación, mesas para trabajar de forma individual o en equipo, taburetes graduables. En el último cambio, se

revistieron las paredes con azulejo cerámico blanco y se le incorporó un pequeño almacén en el que guardar gran parte del material tanto fungible como inventariable aunque para este fin también se dispone de altillos con puertas, situados en cada aula de tutoría.

Los pasillos y otras dependencias del colegio como el comedor y sala de profesores se puede utilizar con absoluta libertad como lugar de exposición de trabajos de alumnos gracias al apoyo y muy buena disposición de los dos últimos equipos directivos, hecho que no siempre ocurre.

4.1.2 Documentación gráfica

Referida fundamentalmente a la utilización de libros y catálogos de propiedad particular del profesor, por una parte; por otra, aquellas adquisiciones que, como ha quedado señalado anteriormente, se realizan con parte del dinero de la cooperativa y que va aumentando poco a poco la disponibilidad de consulta de los alumnos en la clase de plástica.

También referida a la utilización de fotografías y diapositivas de obras de arte reconocidas como tales y de trabajos de alumnos de cursos anteriores.

Las reproducciones que en ocasiones se incluyen en muchos diarios y revistas supusieron igualmente un elemento de utilización y fueron aportadas en numerosas ocasiones por los propios alumnos.

En los trabajos de investigación que éstos deben realizar, recurren a las imágenes y textos disponibles en Internet aparte de otras fuentes consultadas.

También propiedad particular del profesor y puestos a disposición de los alumnos se han utilizado documentales en DVD:

4.1.3 Visitas a museos y exposiciones

Una de las actividades extraescolares incluida dentro de la Programación General Anual del Centro es la visita a diferentes museos y salas de exposiciones de Madrid entre los que prioritariamente se encuentran el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo del Prado, Museo Thyssen Bornemisza, Museo Arqueológico Nacional, Fundación La Caixa, Centro Conde Duque, sala de exposiciones de la Fundación Juan March, sala de exposiciones de Telefónica, sala de exposiciones del Círculo de Bellas Artes.

En ocasiones los alumnos han asistido a los talleres que algunos de estos museos presentan como actividad dedicada a escolares, pero generalmente, se acude a ellos con un cuestionario-guía¹⁸ preparado por el profesor en el que se debe recoger información referida a datos sobre un autor determinado, técnica utilizada, entidad propietaria de la obra, fecha de realización, así como observaciones encaminadas a recoger el asunto tratado en la obra, colores utilizados, aspectos que a nivel personal más llamen la atención, valoración estética aportando razones, hacer diferenciaciones entre realismo y abstracción, etc.

¹⁸ Ver Anexo IV, p. 430

4.1.4 Exposiciones de trabajos de alumnos

Ya antes de comenzar la experiencia de investigación, los trabajos realizados por los alumnos, cuando era posible, se iban colocando por las paredes del centro con carácter provisional. Poco a poco este hecho fue ganando terreno hasta ser plenamente aceptado por todo el personal docente, alumnos y padres, llegando incluso a reclamar su presencia cuando se retardaba un poco la colocación y convirtiéndose en una práctica habitual.

4.1.4.1 Exposiciones de carácter permanentes en el centro

Como se indicaba anteriormente, los dos últimos equipos directivos (período aproximado de ocho a diez años), no sólo respetaban la iniciativa sino que han contribuido económicamente para que una parte de los trabajos expuestos, y siempre contando con la aprobación de los autores, fueran enmarcados y formaran parte de una colección de obras expuesta permanentemente como parte integrante y característica del centro. En una ocasión, por tratarse de un número de obras seleccionadas algo mayor de lo normal, se ayudó con parte del dinero de la cooperativa. Esta presentación se ha reservado para las obras realizadas sobre papel.

Otras obras no han precisado ser enmarcadas por estar realizadas sobre soportes duros de madera u otro material y no ser necesario.

Gran parte del trabajo en volumen del proyecto sobre las Ventanas en el arte, forma parte de esta colección. Estas obras realizadas en grupo quedaron en el centro por acuerdo de los participantes.

La selección de las obras que quedan en el colegio cuenta, en primer lugar con el consentimiento de los participantes y, posteriormente se realiza la elección contando con la opinión de profesores, equipo directivo y profesor de plástica buscando complementar y ampliar lo ya existente.

4.1.4.2 Exposiciones de carácter temporal en la Casa de la Cultura

Desde el curso 2000/01 se vienen realizando exposiciones temporales en la Casa de la Cultura de la localidad; todas, excepto la primera, haciéndolas coincidir con la Semana Cultural que se celebra en el colegio en la última semana del mes de mayo. Por parte del Excmo. Ayuntamiento se han dado toda clase de facilidades para que pueda ser una realidad y los servicios de prensa del mismo, a través de la Revista Municipal de Miraflores de la Sierra, "*Punto de Mira*", así como otras publicaciones, han recogido puntualmente estas actividades¹⁹.

¹⁹ Ver Anexos 8.6 y 8.7, pp. 466-467

Se ha tenido siempre en cuenta el que todos los alumnos tuvieran presencia a través de sus obras en estas muestras. Para ello, en los días previos a la exposición, el profesor adjudicaba según su criterio, dos obras a cada uno. Posteriormente esta selección previa podía ser modificada por los propios alumnos según su gusto personal que no tenía por qué coincidir con el del profesor. Ha sido un modo de hacer sentirse partícipes e importantes absolutamente a todos. Han colaborado en la colocación sobre soportes adecuados de sus trabajos, rotulado los mismos y elegido, casi siempre, el fondo sobre el que colocarlos.

El horario de visitas a estas exposiciones ha sido de tarde a lo largo de la semana, y de mañana y tarde durante el fin de semana.

4.1.5 Valor didáctico de las exposiciones

Se ha buscado con estas actividades, tanto dentro como fuera del colegio, aportar un elemento más que sirviera para la reflexión de los espectadores, que aproximara aspectos didácticos aprovechables para adultos y niños, entre los que se pudiera tener en cuenta:

Empleo del color.

Empleo de elementos básicos del lenguaje plástico.

Diferenciación entre texturas visuales y reales.

Diferenciación entre plano y volumen.

Observación de técnicas variadas.

Relación con la Historia del Arte.

Variedad en la gama de materiales utilizados.

Soportes empleados

Los propios alumnos de 6º, en uno de los cuestionarios que debían responder al finalizar el proyecto sobre Ventanas en el Arte, consideraban este hecho MUY INTERESANTE (65,2%) e INTERESANTE (44,8%), y entre las razones que aportaban para su consideración:

“Porque nos recordarán y servirán de referencia a otros cursos”.

“Porque así disfrutamos todos de los trabajos”.

“Porque los demás niños, como pone la referencia de la obra verdadera y el autor, si se paran a verlo, pueden aprender muchas cosas”.

“Porque así lo ven todos los niños del colegio, los padres y todo el mundo y así saben el esfuerzo que se hace en esta asignatura”.

“Porque por el colegio pasa mucha gente y lo pueden observar, e incluso hacer trabajos sobre ellos”.

4.1.6 Implicaciones de los padres

Un aspecto importante a tener en cuenta ha sido la activa colaboración de madres y padres tanto en la facilitación de material de desecho, el transporte de los trabajos de los alumnos a la sala de exposiciones, como en el montaje y desmontaje de las mismas.

Para atender a los visitantes y cuidar las instalaciones, se ha contado siempre con esta colaboración de las familias que, según su disponibilidad y de acuerdo con un cuadrante propuesto por el profesor, han acudido a realizar esta tarea con sumo agrado bien solos o acompañando al profesor cuando éste se encontraba en la sala.

También los propios niños, a título personal o acompañando a sus padres, han visitado en numerosas ocasiones la sala y han dado explicaciones a los asistentes que así lo han demandado acerca del proceso de realización de sus trabajos.

4.2 Métodos de investigación

No se ha aplicado un único método en la investigación sino que se ha planteado una combinación de ellos.

Se ha utilizado el método cualitativo en la consulta de documentación teórica que sustente la puesta en práctica de propuestas de trabajo, estableciendo relaciones directas entre una y otra.

Se ha aplicado también este método en las apreciaciones y observaciones del profesor como *persona experta* en la materia, que aunque son difíciles de comprobar, son efectivas, sobre todo al constatar el grado de implicación en el trabajo de los propios alumnos; su apertura y buena disposición a las sugerencias de cambio; el modo en que, de alguna forma, incorporan elementos novedosos e ideas personales a sus composiciones a partir de consideraciones y reflexiones previas; y, por último, al establecer relaciones con trabajos realizados por otros niños ajenos a la experiencia de estos proyectos.

Las valoraciones de los niños también han sido tenidas en cuenta siempre: unas veces reflejadas en cuestionarios elaborados para tal fin y otras, recogidas en anotaciones puntuales por el profesor.

El método deductivo ha estado presente en el apartado de las aportaciones del arte a la educación y se ha llegado desde propuestas reconocidas oficialmente por investigadores del arte y educadores a las particularidades concretas de la experiencia investigadora llevada a cabo.

Del mismo modo, el método inductivo en el apartado de conclusiones y otras experiencias realizadas, en los que se infiere que de unos trabajos concretos se puede llegar a generalizaciones mucho más extensas aplicables a una totalidad. También en las valoraciones externas de los cuestionarios realizados entre los visitantes a las exposiciones de trabajos de los alumnos.

El método comparativo se ha utilizado, sobre todo, en el estudio de aspectos generales relacionados con el tratamiento de la educación plástica en primaria a partir de los datos obtenidos en el cuestionario enviado a todos los centros públicos de educación primaria de la zona norte de Madrid.

Se ha tratado de establecer un equilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la aplicación de pruebas puntuables objetivamente y valoraciones y sugerencias de carácter más subjetivo.

En la parte correspondiente a la realización de la investigación, se ha empleado el método descriptivo, con el que detalla el desarrollo de cada uno de las propuestas y proyectos de trabajo que se han ido sucediendo en el tiempo, resaltando todos aquellos aspectos dignos de tener en cuenta²⁰.

La investigación planteada es un enfoque más de los múltiples con que se puede afrontar el tema y queda abierta a modificaciones complementarias por parte de otros maestros investigadores de primaria para que así quede enriquecida.

En el estudio y obtención de datos a partir de cuestionarios presentados en distintos momentos y a diferentes grupos de personas, se ha utilizado el método analítico, a partir del cual se han establecido una serie de conclusiones.

4.2.1 Análisis de valoraciones externas

Se han centrado fundamentalmente en los comentarios de visitantes al centro, valoraciones por escrito de alguna persona así como las reflejadas en alguna revista local y periódico de tirada nacional²¹.

4.2.2 Valoración de los visitantes a las exposiciones

Recogidas en cuestionarios que, de forma voluntaria, muchas de las personas asistentes quisieron cumplimentar²².

4.2.3 Análisis de valoraciones de alumnos

A partir de las respuestas de los alumnos al finalizar las dos experiencias que han ocupado todo un curso: *Ventanas en el Arte* y *Un paseo por la Historia del Arte*, así como de los comentarios recogidos de los alumnos a lo largo de otras experiencias de menor duración.

4.2.4 Análisis comparativo con otros centros

A partir de las consideraciones reflejadas en los cuestionarios enviados a los colegios públicos de la Dirección Territorial de la Zona Norte de Madrid²³, en primer lugar y las aportaciones de los profesores asistentes al curso de formación “*El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*” organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y celebrado en Santander en 2004,²⁴ en segundo lugar.

²⁰ Desarrollado en el Capítulo III, pp. 135 y ss.

²¹ Ver Anexo X, pp. 497-499

²² Ver Anexos 3.9 y 3.10, pp. 428-429

²³ Ver Anexo 3.7, p. 423

²⁴ Ver Anexo 3.8, p. 426

4.3 Evaluación de los resultados docentes

La evaluación en Educación Plástica es un tema que preocupa a muchos docentes y que no deja de ser una cuestión controvertida, desde las posturas de defensa total a las de rechazo pleno. Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, la evaluación se ha centrado en aspectos de fidelidad reproductiva de los alumnos respecto al modelo propuesto. Así, la valoración era más alta cuanto más se acercaba a la copia exacta del modelo. Para personas con aptitudes innatas cualificadas para realizar este tipo de trabajo, no había problema pero, ¿y los que no las poseían? El resultado era claro: la poca valoración por parte del docente y el desánimo creciente del alumno, la desmotivación. Y cuando la desmotivación y el autoconvencimiento de *no ser capaz de...*, se instala en una persona, es difícil hacerle comprender que sí es capaz, que sus peculiaridades son especiales y que, teniéndolas en cuenta, puede ir superando dificultades.

Este hecho es una realidad en la escuela actual: niños y niñas que de entrada se exigen muy poco y dicen abiertamente *yo no valgo para estas cosas*. No es fácil hacerles ver que sí son capaces, que deben comenzar paso a paso. Si de entrada, la propuesta de trabajo supone una dificultad de realización notable, difícilmente lograremos nuestro propósito. Si, por el contrario se comienza por actividades motivadoras, relajantes, divertidas, que permitan una expresión espontánea y, a priori, exenta de juicios valorativos o si los hubiere, siempre resaltando los aspectos positivos, podremos lograr que, al menos pierda el miedo a la expresión con este lenguaje, disfrute en la contemplación de obras ajenas y, en última instancia, llegue a realizar sus propias producciones con el convencimiento de que poseen una validez intrínseca.

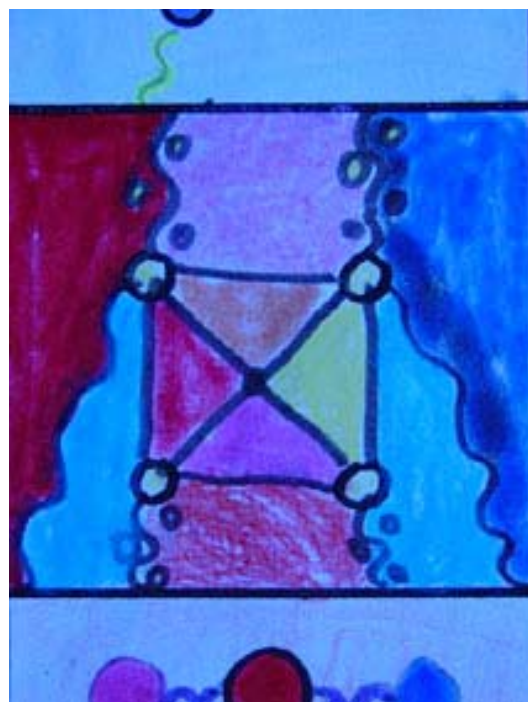
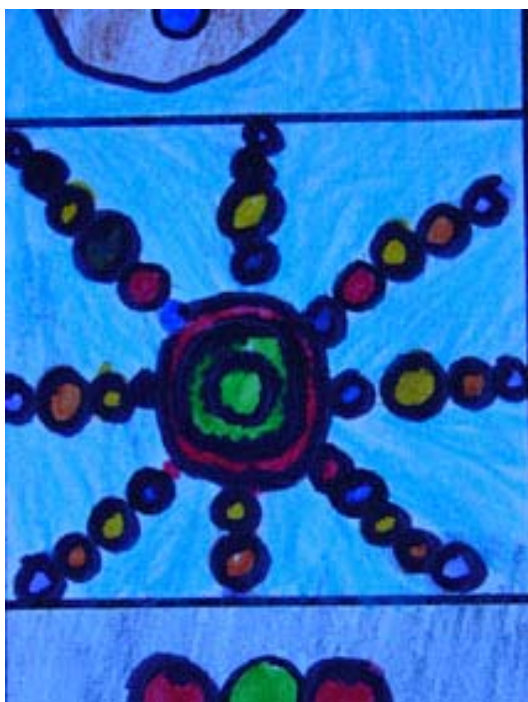


Ilustración 7. Dos formas diferentes de resolver una composición a partir de una pauta de puntos. 4º E.P.

Cuando se trabaja por primera vez -considerando un ejemplo- con un grupo de los niveles 3º o 4º de Primaria, se les facilita un folio dividido en casillas cuadradas (de 6x 6 cm., aproximadamente) dentro de las cuales hay unas pautas esquemáticas lineales, de puntos o mixtas²⁵. Cada alumno debe completar cada casilla, prolongando, añadiendo, repitiendo, variando, relacionando lo que encontró en ella, tratándola desde un punto de vista vertical, horizontal, diagonal, invertido..., hasta conseguir una composición figurativa o no que le satisfaga (ilustración 7). Posteriormente añadirá color y podrá pasar a la casilla siguiente. Se obtienen buenos resultados, sobre todo, teniendo en cuenta que no hay ninguna composición que sea exacta a la otra por lo que ellos se sienten sumamente gratificados con la originalidad de su obra.

La siguiente propuesta de trabajo consiste en elegir una de las casillas, la que prefiera, y variar las proporciones de tamaño respetando todos los elementos



incluidos en la primera fase (ilustración 8). Si se hubiera comenzado por esta actividad, muchos no hubieran sabido qué hacer, se hubieran sentido inseguros y, habrían empobrecido el repertorio icónico del trabajo pero de esta manera lo afrontan con interés y lógicamente hay diferencias entre unas realizaciones y otras, pero se puede asegurar que todos, absolutamente todos, son capaces de hacerlo. En ocasiones piden repetir este tipo de trabajo. Ante las variantes introducidas, no ponen pegas, todo lo contrario, las consideran como un reto personal a superar. La evaluación está siendo cualitativa y estimuladora. Cualitativa en cuanto que resalta todos los logros alcanzados, por pequeños que puedan parecer, y estimuladora porque trata de crear un clima de autoconfianza necesario para sucesivos trabajos.

Ilustración 8. Aumento de tamaño (en Din- A 4) de uno de los motivos realizados en una de las casillas del trabajo anterior. 6º E.P.

Se puede asegurar que las influencias de unos para otros son mínimas y si existen, el tratamiento del tema es diferenciador.

Cabría preguntarse si se necesitan, de igual manera, aptitudes innatas para la memoria lógica, el cálculo numérico o la comprensión verbal. La respuesta sería no y aun así el proceso de educación continuaría y se evaluarían los resultados. Y es que en ocasiones se tiende a confundir evaluación con calificación. Caja y otros

²⁵ Ver Anexo 2.3, p. 405

autores entienden la evaluación “como una medida del progreso de los alumnos, una comparación entre lo que sabía y lo que sabe después del proceso educativo. Esto es aplicable a cualquier disciplina, no sólo a la educación plástica”²⁶.

4.3.1 Qué evaluar en el aula

Centrando la evaluación en el trabajo de los niños, que considera ante todo su progreso, se pueden tener en cuenta aspectos observables que van a reflejar una idea global a la hora de realizar esta tarea:

- En primer lugar los conocimientos previos con los que se parte.
- La progresión en la adquisición de destrezas manuales.
- La capacidad de improvisación.
- Las iniciativas personales plasmadas a lo largo del desarrollo de una propuesta de trabajo y los elementos creativos.
- El grado de dependencia respecto al profesor o a sus compañeros
- La capacidad de observación ante las referencias presentadas.
- Sus trabajos de investigación.
- La incorporación de conocimientos y técnicas en trabajos sucesivos.
- La ejecución cuidada de cada obra.
- El establecimiento de relaciones (color, tamaño, idea), proporciones y metáforas (muchas de ellas reflejadas en los títulos con que culminaban un trabajo).
- El sentido estético de los trabajos.
- La adquisición de conceptos, la actitud con la que cada uno ha afrontado su tarea.
- El correcto empleo del material, su limpieza y conservación.

Respecto al trabajo del profesor, su capacidad de motivación, la disponibilidad para realizar observaciones que hicieran reflexionar al alumno sobre una cuestión concreta, la preparación de material didáctico, su coherencia en las propuestas realizadas, su talante dinamizador...

Respecto a los materiales utilizados, su variedad, su origen, el modo de adquisición, la apreciación y valoración por parte de los alumnos, su atractivo inicial, la idoneidad respecto a lo que se desea expresar con él...

Respecto a los espacios físicos, su adecuación a las necesidades del área, sus posibilidades de mejora, la utilización de espacios fuera del aula...

²⁶ CAJA, Jordi (Coordinador) y otros (2001): La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento, Barcelona, Graó, p. 143

4.3.2 Cómo hacerlo

Sería conveniente que cada profesor, considerando por un lado los objetivos planteados para cada actividad, las características del grupo con el que va a realizar el trabajo, y los objetivos finales a conseguir, elaborara su propio sistema de anotación y fijara de antemano -dándolo a conocer a los alumnos-, los métodos de los que se va a servir para evaluar. En nuestro caso:

- A través de la observación en clase.
- Mediante la toma de datos en plantillas de registros²⁷ realizados por el profesor.
- Revisión de los trabajos de investigación personal y comentario colectivo de los mismos.
- Reflexión con los alumnos acerca de lo que ha hecho cada uno y por qué.
- Comentarios surgidos en las clases de forma espontánea.
- Pruebas escritas (en pocas ocasiones y dependiendo de lo que se pretenda evaluar).
- Comparación de trabajos de un mismo alumno realizados con una progresión temporal...

4.3.3 Personas implicadas en la evaluación

Tanto dentro del aula como fuera de ella, el profesor y los alumnos constituyen el eje central de la evaluación. Anteriormente se ha hablado de la evaluación realizada por el profesor sobre diferentes aspectos, pero no se debe dejar de lado la evaluación que el alumno puede realizar de su propio trabajo y que, de forma espontánea, manifiesta abiertamente en el transcurso de su tarea con comentarios como *“me gusta más el retrato hecho con barras de pastel que el que hice anteriormente con ceras”*; *“este trabajo lo he hecho un poco deprisa, ¿lo puedo repetir?”*; *“me ha costado trabajo extender la placa de arcilla porque estaba un poco dura”*; *prefiero los trabajos con ceras blandas porque los colores son más llamativos*; *“con los pintores que vemos, aprendemos mucho”*...



“me gusta más el retrato hecho con barras de pastel que el que hice anteriormente con ceras”; *“este trabajo lo he hecho un poco deprisa, ¿lo puedo repetir?”*; *“me ha costado trabajo extender la placa de arcilla porque estaba un poco dura”*; *prefiero los trabajos con ceras blandas porque los colores son más llamativos*; *“con los pintores que vemos, aprendemos mucho”*...

Ilustración 9. Rincón de la clase de plástica con la pequeña ventana orientada al oeste.

²⁷ Ver Anexo VII, pp. 453-455

Estos y otros muchos ponen de manifiesto su juicio sobre el propio trabajo, sobre el material o sobre el espacio físico, como el que realizó una niña cuando se cambió el aula de plástica: *“esta clase está bien, pero la que teníamos antes entraba el sol desde por la mañana hasta por la tarde y en esta aunque hay mucha luz, el sol entra muy poquito porque la ventana por donde puede hacerlo es muy pequeña”* (ilustración 9).

El equipo directivo y otros maestros y maestras del centro realizan comentarios que encierran un sentido evaluador. En ocasiones, algún tutor muestra a su grupo los trabajos expuestos en las diferentes estancias del colegio y también en estos casos se valora el acabado de las obras, su colorido, su parecido con la realidad u otros aspectos, el interés que han puesto los alumnos...

Estos comentarios también se hacen extensibles a los numerosos visitantes que por motivos diferentes acuden al centro.

4.4 Evaluación de la investigación

Se han tenido en cuenta, en primer lugar, los resultados obtenidos mediante cuestionarios pasados a alumnos y a personas implicadas en el proceso educativo, de carácter cuantificable y porcentual.

También se ha tenido muy en cuenta la opinión del profesor que realiza la investigación como *experto* en la materia y que recoge datos a lo largo de todo el proceso no cuantificables y menos objetivos, ya que en este tipo de tesis las consideraciones de esta persona, adquieren una dimensión de suma importancia.

Capítulo II

Fundamentos de la investigación



Preámbulo

Las ideas y pensamientos que a continuación se exponen suponen la base conceptual de la que se parte para llevar a término la experiencia objeto de la tesis.

1 Ideas básicas de las que se parte

1.1 Educación

Educar viene de dos verbos procedentes del latín y a su vez del griego: *educare* y *ex-ducere*, el primero de los cuales significa enseñar, adoctrinar, formar, instruir y el segundo se refiere a desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de los educandos por medio de preceptos, ejercicios, razonamientos, ejemplos...

Referido al segundo significado, el Diccionario de la Psicología de Sillamy define la educación como “arte de desarrollar las cualidades morales, intelectuales y físicas, que posee el niño en estado potencial. La educación no pretende modificar la naturaleza del educando, sino ayudarlo a desarrollarse armónicamente en su medio”²⁸.

Antes de continuar cabría preguntarnos qué podemos establecer como fin último de la educación. Casi con la seguridad de no equivocarnos, se podría centrar en el logro y refuerzo de facetas personales que hagan estar en armonía consigo mismo al individuo, le permita establecer relaciones socio-afectivas con familia, amigos, sociedad..., le enseñe a disfrutar de todo cuanto le rodea y, en definitiva, le ayude a ser más feliz.

También Aguayo y Merodio nos dicen que “hay que educar para ser felices. Para ello necesitamos ser personas maduras, con nuestra sensibilidad y nuestras capacidades bien desarrolladas, y con los resortes interiores necesarios para enfocar lo que nos sucede de manera positiva. La felicidad no está fuera, sino dentro de nosotros mismos”²⁹.

Read apunta la necesidad de “fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo”³⁰.

Actualmente, en nuestro mundo, son los estados los que promueven la actividad educativa y la defienden como un derecho universal inalienable como queda recogida en la Declaración Universal de los derechos humanos³¹, que en su artículo 26 dice textualmente:

I. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La

²⁸ SILLAMY, Norbert (1974, 1ª Ed. 1969): Diccionario de la Psicología, Barcelona, Plaza & Janés, p. 107

²⁹ AGUAYO, Mª del Carmen y MERODIO, Isabel (2004): El arte como actividad humana universal, en Las artes plásticas como fundamento de la educación artística, Madrid, Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia, p.314

³⁰ READ, Herbert (1996, 1ª ed. 1955): Educación por el arte, Barcelona, Paidós, p.33

³¹ DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, adoptada por la Asamblea de la Organización de Naciones Unidas, en 1948, París

instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

II. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

III. Los padres tendrán derecho preferente de escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

En la educación intervienen dos figuras indispensables: el educador y el educando. Desde la antigüedad hasta nuestros días, la figura del educador ha variado notablemente. En un principio esta tarea era asumida por los padres, ancianos o sacerdotes de las distintas tribus o clanes. Casi exclusivamente las mujeres eran educadas por mujeres y los hombres por hombres. En el hecho de educar, se partía de la creencia en unos valores, o ideales considerados buenos para el grupo, con la intención de transmitirlos a los miembros jóvenes del mismo y de esta forma asegurar su continuidad. Gracias a la educación, el individuo educado hacía suyos los sentimientos, la manera de entender la vida y la cultura del grupo al igual que sus prejuicios.

Frente a concepciones rígidas, autoritarias o intransigentes, en las que el educando no tiene más salida que la de la repetición o la sumisión a unas normas tal vez alejadas de sus íntimas aspiraciones, se aboga por una educación en la que el sujeto educado tenga la opción de elección basada en la adquisición de conocimientos, el establecimiento de relaciones entre ellos, el análisis y crítica de los mismos y se convierta, de este modo en actor y autor de su propia vida.

Savater cita al filósofo australiano John Passmore, quien, apoyándose en Bruner, enumera los efectos que una educación humanista debe lograr en los alumnos:

“Hacerlos que terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos; que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social; proporcionar un conjunto de modelos funcionales que faciliten el análisis del mundo social en el cual vivimos y las condiciones en las cuales se encuentra el ser humano; crear un sentido de respeto por las capacidades y la humanidad del hombre como especie; dejar en el estudiante la idea de que la evolución humana es un proceso que no ha terminado”³².

A propósito de las capacidades antes mencionadas, Savater³³ alude a las que Passmore distingue entre abiertas y cerradas. Esta últimas referidas a algunas estrictamente funcionales – como andar, vestirse o lavarse – y otras más sofisticadas como leer, escribir, realizar cálculos, que pueden llegar a dominarse de modo perfecto. Las capacidades abiertas requieren un dominio gradual. Algunas son elementales o universales como hablar o razonar y otras optativas como escribir poesía, pintar o componer música. Lo que caracteriza a estas capacidades es que nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, que su pleno dominio jamás se alcanza, que cada individuo desarrolla interminablemente su conocimiento de ellas sin que nunca pueda decirse que ya no puede ir de modo relevante más allá. Cuanto

³² SAVATER, Fernando, Op. Cit., p. 134

³³ *Ibíd.*, pp. 48-50

más se avanza en las capacidades abiertas, más opciones divergentes se ofrecen y surgen problemas de mayor alcance; de esta forma, se van haciendo más sugestivas aunque también más inciertas a medida que se progresa en su estudio. Desarrollar las capacidades abiertas, implica ser cada vez más conscientes de lo que nos queda por saber.

Savater identifica la habilidad de aprender como una capacidad abierta y, cualquier plan de enseñanza bien planificado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y posibilita todos los demás. El arte de enseñar a aprender según el dictamen de Jaime Balmes consiste en formar fábricas y no almacenes.

Relacionado con la idea que considera como nunca acabado el saber, Aldecoa³⁴ cita a André Berger quien apunta que la educación nueva no se limita a un período de la vida, sino que se extiende, en realidad, desde el principio hasta el fin de la existencia.



ilustración 10. "Paisaje indio". Arte objetual. 4º E.P.

³⁴ ALDECOA, Josefina (2005): Arte y Educación, en Arte Infantil y Cultura Visual, Madrid, Eneida,

1.2 Educación Artística

Comenzando con una cita de Lowenfeld, “probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar nuevas respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente este factor”³⁵.

Para Arañó³⁶, el arte contemplado desde una óptica educativa hemos de entenderlo como “una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esa intervención produce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de modo creador, y/o expresa una experiencia. En todas estas manifestaciones la persona puede servirse de juegos o ritos que pueden estar reglados, simbolizar expresiones y/o sentimientos y como consecuencia de todo ello puede ser capaz de obtener placer, emocionarse y/o sufrir conflictos”.

En las palabras de Arañó, podríamos destacar un concepto muy importante cuando en las clases de primaria se aborda el área plástica y visual: el de consciencia. No siempre está presente, ni en los alumnos (comprensible, en cierto modo), ni en los maestros, tal vez por la escasa valoración de la que se hablaba anteriormente, tal vez por la ausencia de sentido íntimo consolidado que se precisa por su parte para despertar inquietudes artísticas en sus alumnos. Si esto fuera de otro modo, el goce y disfrute tanto por una parte como por la otra sería mucho más alentador, motivador y, se constituiría en punto de partida para emprender nuevos planteamientos y retos.

La idea que de didáctica de la plástica nos da Merodio³⁷ engloba y encauza hacia una finalidad última e íntima al definirla “como el cultivo de diferentes formas del lenguaje visual, siendo su objetivo la preparación de personas eficientes en este modo de expresión; en sus diferentes vertientes de comprensión, apreciación y comunicación”.

Es una idea muy generalizada en padres, alumnos y un no despreciable número de profesores que la plástica, como se la denomina coloquialmente, se centra en actividades como el dibujo, la pintura o, trabajos de destreza manual como recortado, ensartado o pegado.

Sin embargo, Marín Viadel³⁸ “nos dice que “el campo de conocimientos, y el desarrollo de capacidades, destrezas, saberes y valores que son propios de esta materia son más diversos y complejos”³⁹. Para él, “La Educación Artística incluye muy variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos, como la fotografía, el video o la computadora; comporta el uso de materiales como la madera, los tejidos, las piedras, los plásticos, así como cualquier tipo de objetos personales o de desecho, y acciones o gestos con el propio cuerpo; incorpora una importante carga de conceptos, teorías y argumentos que permiten comprender y dialogar con mayor profundidad sobre los sentidos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales; y despliega su interés no solo sobre las obras de arte o las técnicas artísticas tradicionales sino también sobre un amplio abanico de imágenes y artefactos de diferentes épocas y culturas,

³⁵ LOWENFELD, V y BRITTAIN, V.L, Op. Cit., p.17

³⁶ ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1993): La nueva educación artística significativa definiendo la educación artística en un período de cambio, en Arte, Individuo y Sociedad nº 5, Madrid, Editorial Complutense, p. 17

³⁷ MERODIO, Isabel (1987): Expresión plástica en secundaria, Madrid, Narcea, p. 11

³⁸ MARÍN VIADEL, Ricardo (2003): Aprender a dibujar para aprender a vivir, en Didáctica de la Educación Artística, Madrid, Pearson Educación

³⁹ *Ibíd.*, p.9

cotidianos y extraños, duraderos y efímeros: desde los brillos y transparencias de los cristales y espejos, las fotografías de prensa, los videojuegos, el arte de vanguardia, hasta los envoltorios de caramelos, el calzado deportivo, la arquitectura rural y tradicional o las imágenes de Internet”⁴⁰.

Hasta llegar a esta concepción amplia y diversa en los constituyentes de la Educación Plástica y Visual, se ha pasado por épocas recientes y remotas en las que las diferencias respecto a las actuales tendencias eran notoriamente diferentes.

Podemos realizar de una manera esquemática el recorrido histórico que nos ofrece Marín Viadel y apreciar, de este modo, los cambios producidos en la educación artística.⁴¹

Haciendo alusión a la Antigüedad, cita un texto de la *Política* de Aristóteles en el que se menciona el dibujo como habilidad que se debe enseñar y con qué fin.

“Cuatro son las cosas en que son los mancebos instruidos: letras, lucha, música y algunos dicen que la cuarta es el arte del dibujo. La gramática y el dibujo los aprenden como útiles para las cosas de la vida que son más necesarias; ...pero el arte del dibujo parece ser útil para juzgar mejor las obras de los artífices; ...el arte del dibujo también han de aprenderlo, no solamente para que en las propias obras no se engañen, sino además porque hace a los hombre hábiles para considerar la hermosura de los cuerpos”⁴².

A lo largo de la Edad Media las diferentes manifestaciones artísticas no gozaron de la consideración social como creaciones artísticas propiamente dichas y se las identificaba más como productos de oficios manuales aunque estuvieran realizadas de forma experta. El aprendizaje de dichos oficios tenía lugar en el mismo taller de trabajo y se centraba de forma casi exclusiva, en los materiales y técnicas.

Desde el Renacimiento hasta el Romanticismo tiene lugar el inicio y desarrollo de las escuelas y academias de dibujo. La primera de estas academias tuvo lugar en la ciudad de Florencia, en 1563 promovida por el gran artista y tratadista del arte, Giorgio Vasari. Tenían un carácter profesional fundamentalmente.

“Este sistema se fue afianzando y elaborando hasta finales del siglo XIX, difundiéndose a partir de la academia de París fundada en 1648, por toda Europa y América”.⁴³

Es en la primera mitad de siglo XIX cuando “el dibujo se incluyó entre las materias obligatorias del currículo tanto para la escuela primaria como secundaria. Comenzó entonces la necesidad de disponer de unas orientaciones y materiales curriculares, así como formar al profesorado en esta materia”⁴⁴. De esta forma el campo de destinatarios se amplía a toda la población.

Entre los pedagogos que en esta época tuvieron relevancia se pueden citar a Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1872) y Friedrich Froebel (1728-1852). La obra de Pestalozzi *ABC de la intuición o intuición de las proporciones*, “es considerado como el primer manual de educación artística para la infancia”⁴⁵.

⁴⁰ Ibid., p. 9

⁴¹ Ibid., pp. 22-39

⁴² ARISTÓTELES, *Política II*, Biblioteca de política, economía y sociología (1985), Barcelona, Orbis, pp. 139-141

⁴³ MARIN VIADEL, R., Op. Cit., p.25

⁴⁴ Ibid., p.25

⁴⁵ Ibid., p. 26

La aportación de Froebel a la educación artística consistió en la elaboración de un material didáctico, *regalos y ocupaciones* “que desarrolló entre 1835 y 1850 para su proyecto curricular de los jardines de infancia organizados en torno al principio del juego”⁴⁶.

A lo largo de la segunda mitad del XIX “se conoció un desarrollo espectacular de métodos y manuales de dibujo, todos ellos basados en las copias de láminas. ...Se usaron como manual para las escuelas de magisterio o formación del profesorado y en las escuelas primarias y secundarias”⁴⁷.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, “la manera propia de dibujar los niños y niñas, con sus garabatos, desproporciones, esquemas característicos dejó de interpretarse como un cúmulo de errores o de deficiencias que había que corregir, y se pasó a ser considerada como la manifestación genuina y propia que tiene la infancia de comprender el mundo”. Entre las causas que favorecieron la mejor comprensión del arte infantil se pueden citar “el cambio de consideración hacia la infancia de las teorías educativas, la mejor comprensión de la mente infantil de la psicología evolutiva y las innovaciones de los cuadros y dibujos en movimientos artísticos de vanguardia como el expresionismo, cubismo y abstracción”⁴⁸.

A mediados del siglo XX la corriente conocida como *autoexpresión* alcanzó gran desarrollo gracias a las obras del crítico de arte Herbert Read y el profesor Viktor Lowenfeld. Con las nuevas ideas se hace una defensa rotunda de la propia capacidad creativa como objetivo principal del aprendizaje y de la actividad escolar.

En 1951 se organizó un seminario sobre educación artística en Bristol (Reino Unido) auspiciado por la UNESCO y una de sus conclusiones fue fundar la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte⁴⁹, constituida oficialmente en París en 1954.

En 1955, la decimoctava Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra y convocada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación, “aprobó las recomendaciones relativas a la enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias. Este documento constituye una especie de carta magna de estas enseñanzas”⁵⁰. De esta Conferencia resultaron dos importantes recomendaciones: en primer lugar la obligatoriedad de la Educación Artística en el currículo de la escuela primaria; en segundo, la libre expresión como método más adecuado de enseñanza.

Hacia finales de la década de los 60, nuevas ideas marcan el rumbo en la Educación Artística. Rudolf Arnheim afirmó que *ver es pensar*. De este modo las obras visuales constituyen un modo de conocimiento. “Investigó especialmente el dominio de las artes visuales, la pintura, la escultura y el cine, para demostrar que la visión no es una fase previa al pensamiento, un proceso exclusivamente sensorial y pasivo, sino que, todo lo contrario, la percepción visual es un proceso cognitivo activo y complejo”⁵¹.

En la consideración de las artes visuales como un lenguaje influyeron causas como el desarrollo de la semiótica que se ocupaba no solo de los fenómenos

⁴⁶ MARÍN VIADEL, R., Op. Cit., p. 27

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 28

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 28

⁴⁹ INSEA (*International Society for Education through Art*)

⁵⁰ MARÍN VIADEL, R., Op. Cit., p. 32

⁵¹ *Ibíd.*, pp. 33-34

lingüísticos sino que ampliaba su campo con los visuales y el gran desarrollo de los medios de comunicación visual.

El profesor Elliot W. Eisner, de la Universidad de Stanford, es una de las personas que ha contribuido de forma más notoria en la conceptualización actual de la Educación Artística. De su mano se ha realizado la revisión de la actividad artística como proceso de creación espontánea para entenderla “como una elaborada construcción de conocimientos especializados que son distintos en cada cultura”⁵².

Eisner, entre otros, durante la década de los 70 participó en numerosos proyectos a comienzos de los 80, y el que alcanzó mayor notoriedad fue la DBAE⁵³ (Educación Artística Basada en la Disciplina). Este proyecto fue promovido desde 1982 hasta finales del siglo XX por la fundación privada estadounidense *Centro Getty para la Educación del Arte*.

“El objetivo fundamental de la DBAE es desarrollar habilidades y conocimientos del alumno para comprender y apreciar el arte, para lo cual resulta imprescindible conocer las teorías y conceptos artísticos, así como tener una experiencia creadora”⁵⁴.

...“La estructura de los contenidos deriva de cuatro disciplinas: la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la diferentes modalidades artísticas, dibujo, pintura, escultura, cerámica, arquitectura, etc.”⁵⁵.

Agirre⁵⁶ considera que la DBAE “quiere ser el ariete que consiga derribar definitivamente los escollos que impiden una definitiva implantación de la educación artística, con base científica, en la enseñanza elemental”.

“Con la denominación DBAE, se quiere significar un ámbito del saber artístico que deja fuera de la educación artística tradicionales prácticas escolares como las manualidades o las prácticas artísticas que no integran aspectos de crítica, estética o historia”⁵⁷.

En palabras de Greer⁵⁸, se trata de “producir adultos cultos, conocedores del arte y de las obras artísticas, y capaces de reaccionar a las propiedades estéticas de las obras de arte y de otros objetos”.

Frente a la corriente de educación artística como autoexpresión creativa centrada más en el desarrollo de la libre creatividad, renunciando a la instrucción artística y cuyo centro es el sujeto creador y no el producto del trabajo, la DBAE hace hincapié en que “la educación artística debe formar personas capaces de comprender y debatir razonadamente las informaciones de las páginas de cultura de la prensa diaria, ciudadanos y ciudadanas que acudan y actúen correctamente en un museo o en una galería de arte contemporáneo, que respondan cívicamente ante el patrimonio histórico y cultural. Una persona, educada artísticamente, es alguien que frecuenta el mundo del arte y de la cultura con asiduidad y criterio”⁵⁹.

⁵² MARÍN VIADEL, R., Op. Cit., p. 36

⁵³ A partir de ahora, cada vez que nos refiramos a la Educación Artística Basada en la Disciplina, lo haremos utilizando las siglas DBAE., que corresponden a su denominación en inglés.

⁵⁴ MARÍN VIADEL, R., Op. Cit., p. 37

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 37

⁵⁶ AGIRRE, Imanol (2000): Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética, Pamplona, Universidad pública de Navarra, p. 247

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 243

⁵⁸ GREER, W.D. (1984): La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una manera de estudio, citado por Agirre en Op. Cit., p. 244

⁵⁹ MARÍN VIADEL, R., Op. Cit., p. 38

Pretende desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte basándose en la estética, la crítica del arte, la historia del arte y la creación artística.

Finalizando el recorrido histórico propuesto por Marín Viadel, “En los años finales del siglo XX ha despuntado una nueva propuesta de Educación Artística al calor de los movimientos posmodernos y de las nuevas tecnologías, básicamente Internet. Esta corriente ha acertado en llamarse *Cultura Visual*.”

...La Cultura Visual centra sus enseñanzas artísticas en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones: una de ellas es que sea preferentemente visual y la otra que ese artefacto sea favorecedor de “actitudes, valores y creencias”⁶⁰.

Según los postulados de la Cultura Visual, los aprendizajes abarcan un horizonte mucho más amplio “que va allá de los objetos reconocidos como arte: el mobiliario urbano, tipografía de las revistas infantiles, coches... y esas imágenes y artefactos deben ser interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos”⁶¹.



Ilustración 11. Trabajo a partir de una actividad anterior sobre memoria visual. En ella, se muestran durante espacios de tiempo breves, elementos plásticos u obras de artistas, que posteriormente deben ser recordados y plasmados en una hoja de papel con el mayor número posible de detalles. Una segunda actividad, relacionada con la primera, consiste en elegir hasta tres elementos de la actividad citada y repetirlos un número determinado de veces, cambiando posición y tamaño. 4º E.P.

⁶⁰ MARÍN VIADEL, R, Op. Cit., pp. 39-40

⁶¹ Ibíd., pp. 40-41

Efland, Freedman y Stuhr señalan las principales características de la posmodernidad respecto a la modernidad:

La modernidad	La posmodernidad
<p>“El arte es un fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada. Los representantes de la estética moderna condenan los gustos estéticos comunes al gran público y reivindican un rango superior para las bellas artes.</p> <p>Los modernos admiten la idea de un progreso histórico lineal. Se considera que cada nuevo estilo artístico supera la calidad y potencial expresivo del arte y contribuye, en esa medida, al progreso de la civilización.</p> <p>Se considera que el papel de la comunidad de artistas profesionales, en particular la vanguardia, es eminentemente revolucionario e inmune a patologías sociales. Puesto que se cree que las causas de la comunidad del arte son puras, como por ejemplo su rechazo a la lógica capitalista, se la considera también capaz de liderar un gran proceso de cambios sociales.</p> <p>El uso de la abstracción se basa en el seguimiento de relaciones puramente formales que pueden producir una experiencia estética. Se rechaza el realismo a favor de una realidad superior y personal que se halla tras las apariencias y las conductas.</p> <p>El estilo moderno tiende a hacer de la idea de unidad orgánica un principio de acción. Se censuran la decoración y el ornamento. Se promueven la consistencia y la pureza de la forma artística, la belleza y el significado.</p> <p>La modernidad está embarcada en la búsqueda de un estilo universal, correlato de una realidad también universal que trasciende cualquier estilo local, étnico o popular. Se incorporan y transforman motivos primitivos por considerarse compatibles con los grandes principios estéticos formalistas y expresionistas.</p> <p>La modernidad implica la destrucción creativa de las realidades antiguas para crear otras nuevas.</p>	<p>El arte es una forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción. Los posmodernos intentan cancelar la dicotomía entre arte superior e inferior y repudian el elitismo.</p> <p>Los posmodernos rechazan la noción de progreso lineal y sostienen que la civilización no ha logrado avance alguno sin producir por añadidura situaciones nada progresistas e incluso importantes retrocesos.</p> <p>Se cuestionan el papel distinguido que solían acaparar los entendidos en arte y demás aspirantes a un saber exclusivo y/o privado de las artes. La comunidad de artistas profesionales se concibe como un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa.</p> <p>El arte contemporáneo redescubre el realismo, aunque contrariamente al realismo premoderno, basado en la naturaleza, el realismo posmoderno se origina en el estudio de la sociedad y la cultura. Se presta especial atención a la forma en que aparecen las cosas (fachada).</p> <p>Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina doble codificación.</p> <p>Los estilos posmodernos son plurales, incluso eclécticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes.</p> <p>El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y el presente⁶².</p>

⁶² EFLAND, A., FREEDMAN, K., STUHR, P (2003): La educación en el arte posmoderno, Barcelona, Paidós, pp. 77-78

Cerramos estas consideraciones acerca de la educación artística con el pensamiento de Arnheim⁶³ y el lugar que para él ocupa la educación artística en el empeño de formar a una persona en el sentido más completo.

“Debería funcionar como una de las tres áreas de aprendizaje cuya misión fuera dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum..., la filosofía, el aprendizaje visual y el aprendizaje lingüístico”⁶⁴.

Para él, la filosofía ayuda a la persona en el desarrollo del razonamiento (lógica), en la comprensión de las relaciones que se establecen entre la mente humana y la realidad (epistemología) y, en la diferenciación entre lo correcto y lo incorrecto (ética).

Con el aprendizaje visual, “el alumno aprende a manejar los fenómenos visuales como medio principal para abordar la organización del pensamiento”⁶⁵, y con al aprendizaje lingüístico, el alumno se le capacita para comunicar verbalmente sus ideas, pensamientos y sentimientos.

“Estas tres áreas –continúa Arnheim- constituyen la zona de servicio del edificio educativo, pues aportan el equipamiento general para lo que se necesita en cualquier campo concreto”⁶⁶.

1.3 Distintas denominaciones de la Educación Plástica en España

Sería conveniente hacer un breve recorrido histórico por las distintas denominaciones con que la Educación Plástica se ha conocido en nuestro país desde la segunda mitad del siglo XVIII.

Con el nombre de *Dibujo* se identificaban dos concepciones según señala Hernández⁶⁷: una que servía para “favorecer la adquisición de destrezas útiles para el desarrollo industrial y la disciplina de los individuos”⁶⁸, y otra más enfocada hacia “la contribución en la formación estética de los individuos ...que sirviera de equilibrio y contrapunto frente a disciplinas como Matemáticas o Gramática”⁶⁹.

Con la Ley de Educación de 1939, pasará a denominarse *Trabajos manuales* cuya finalidad sería la de “crear un gusto estético centrado en la actividad manual y la realización de objetos bonitos, populares y baratos, ...privando a los individuos de una experiencia estética basada, por ejemplo en la comprensión de las obras de arte”⁷⁰. También habría que incluir la consideración de los trabajos manuales como camino para la formación de artesanos y obreros que iban a formar parte en el proceso de industrialización en la España de la posguerra.

⁶³ ARNHEIM, Rudolf, (2004, 1ª Ed. 1989): Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona, Paidós,

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 89

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 89

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 89

⁶⁷ HERNÁNDEZ, Fernando, (2003): Educación y cultura visual, Barcelona, Octaedro

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 65

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 70

⁷⁰ *Ibíd.* p. 75

A partir de la reforma educativa de 1970 y con las influencias de autores como Read y Lowenfeld, se identificará con el nombre de *Expresión Plástica* y estará orientada fundamentalmente a potenciar la libre expresión de los escolares. En estos años existe una diferenciación entre *áreas de experiencia* y *áreas de expresión*. Se encuentran incluidas en estas últimas asignaturas como Matemáticas, Lenguaje, Pretecnología, Expresión Dinámica y Expresión Plástica.

Según Agirre⁷¹, “Sólo las vías de expresión más habituales en los procedimientos de transmisión didáctica escolar –las Matemáticas y el Lenguaje- mantuvieron su relevancia ante el fuerte impulso que su ubicación curricular dio a las áreas de experiencia –sociales y naturales-. Mientras tanto el resto, desde su posición de áreas ajenas a la experiencia –al saber- y, convertidas en vehículo de expresión de segundo grado, derivaron en asignaturas curricularmente irrelevantes”.

Se dará en esta época más valor a la obra acabada, al resultado final que al proceso. A lo largo de este período “nombres como *educación plástica*, *educación estética* o *educación artística* se simultanean, produciéndose la sustitución progresiva de la palabra expresión por educación, y la incorporación de la palabra artística”⁷².

La reforma de 1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del Ministerio de Educación y Ciencia cuyos niveles de concreción se esbozan en un apartado posterior, no sólo cambia el nombre que pasa a denominarse Educación Plástica dentro de una macro-área, Educación Artística en Primaria y Educación Plástica Y Visual en Secundaria sino que además, incorpora cambios respecto al enfoque dado en la de 1970.

Dichos cambios podemos centrarlos en tres ejes según Juanola y recogidos por Agirre⁷³: en primer lugar nos encontramos con un intento por resaltar los aspectos teóricos, dotando a la educación artística de valor educativo como motor del desarrollo de estrategias cognitivas.

En segundo lugar, el campo de estudio se centra en dos aspectos concretos: el mundo de las imágenes y el conocimiento del entorno artístico y el patrimonio cultural.

En tercer lugar aparece la opción de educar las actitudes estéticas.

“Históricamente, la LOGSE es la primera ley que dota el área de una concepción disciplinar y la equipara a las otras asignaturas del currículum. Por primera vez se estructura en contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales con la finalidad de fomentar la creatividad y potenciar la capacidad expresiva del alumno”⁷⁴.

De todos es sabido que, actualmente, en Educación Infantil y Primaria, la asignatura de Educación Artística - Plástica no es impartida por especialistas como sucede con la Educación artística - Musical sino que son los propios tutores los encargados de realizar esta tarea. Algunos de ellos poseen la formación y el interés necesario por la asignatura para acometer esta tarea, pero esto no es lo que

⁷¹ AGIRRE, Imanol, Op. Cit., p. 23

⁷² CAJA, Jordi, Op. Cit, p.11

⁷³ AGIRRE, Imanol, Op. Cit.

⁷⁴ Ibíd. p. 12

encontramos de forma generalizada en el panorama escolar. En este sentido, Alcaide considera que “nos encontramos con un colectivo de docentes que son la base y el elemento fundamental para la formación estético expresiva de la sociedad en general y que, sin embargo, poseen una escasa o deficiente preparación en educación artística”⁷⁵.

Según Ortega Rodas⁷⁶, “uno de los principales problemas a los que debe enfrentarse la Educación Plástica es la valoración que las comunidades educativas hacen de ella y podemos decir que estas valoraciones de la naturaleza y propósitos de la materia son las que delimitan el alcance y estructura de su propio contenido educacional. Estas valoraciones no solo determinan a la Educación Plástica en el nivel de la Enseñanza Primaria, sino que es aquí donde comienza un *proceso cíclico* sobre creencias e ideas previas erróneas que condicionan su aprendizaje, que acaba – o comienza, según se vea – en la Universidad y afecta a la formación de los maestros que, a su vez, serán los que se hagan cargo de esta materia en Primaria”.

Las directrices del Diseño Curricular son claras y abiertas a un enfoque determinado, tanto en las Comunidades Autónomas como en los diferentes centros educativos de las mismas, pero suele fallar el planteamiento de la asignatura, cosa no achacable siempre a la buena voluntad de los docentes sino a esa deficiente preparación a la que hace referencia Alcaide. También es cierto que una parte de los docentes no considera la materia lo suficientemente importante como para dedicarle preparación y formación por su parte. Esta consideración es igualmente compartida por un amplio sector social y, como consecuencia de todo ello, los propios alumnos no perciben la importancia de la asignatura ni todo cuanto les puede aportar porque la viven como algo que llena espacios muertos; en no pocas ocasiones, como trabajos obligados en el calendario escolar en relación con eventos externos al colegio o como actividades rutinarias en un tiempo de descanso centradas en colorear, recortar o dibujar libremente, actividades que si no están alentadas por una motivación intrínseca personal, apenas dejan una huella significativa en su formación y crecimiento personal.

Hernández⁷⁷ apunta tres posibles causas que podían ayudar a comprender las dificultades presentes en nuestra sociedad para adquirir un reconocimiento público con respecto a la Educación Artística:

En primer lugar, “la mitología creada en la sociedad española es que las cualidades artísticas son privativas de la naturaleza de algunos individuos; ...la opinión que emerge, desde los políticos a las familias, es que la educación tiene una importancia marginal para la formación artística de la persona, y, en mayor medida, para su reconocimiento social”.

En segundo lugar, relacionado con los valores sociales, “lo que se aprende en la Educación Artística parece tener muy poco que ver con las estrategias de racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia”.

Y por último “la ausencia de investigación que apoye la Educación Artística”.

⁷⁵ ALCAIDE, Carmen, Op. Cit., p. 11

⁷⁶ ORTEGA RODAS, Amalia (1996): Educación Plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de Enseñanza Primaria. Sevilla, Revista Pixel-Bit nº 7, junio, p. 1 1996.<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n7/n7art75.htm>

⁷⁷ HERNÁNDEZ, Fernando Op. Cit., p. 84-88

Parece ser que la solución al problema de la consideración de esta materia apunta, entre otras causas sociales y culturales, a romper de alguna forma el círculo vicioso que comienza en la falta de consideración social y a mejorar notablemente la preparación de los maestros para que la Educación Visual y Plástica pueda equipararse al resto de las otras disciplinas. Si esto sucede, el resultado del proceso puede convencer poco a poco a la familia, a la sociedad y hacer posible el cambio en dicha consideración.

“Después de muchos años analizando la problemática de las enseñanzas artísticas en las escuelas hemos de insistir en la urgente necesidad de un verdadero especialista sobre Educación Artística (titulación que en Magisterio no existe) que aborde la materia con soltura y dedicación”⁷⁸, apunta Fosati Parreño.

Alcaide aporta aspectos relacionados con la formación del profesorado para que sea posible la integración y consideración plena con respecto a las otras disciplinas:

- “Que logren interesarse y sensibilizarse hacia el hecho estético y visual.
- Que desarrollen su percepción y el conocimiento reflexivo de sus códigos.
- Que adquieran confianza en sus propias capacidades de expresión y comunicación a través del lenguaje plástico.
- Que practiquen directamente con los procedimientos y las técnicas plásticas y audiovisuales con el fin de desarrollar su propia creatividad.
- Que comprendan y conozcan la significación y los procesos del arte en la educación.
- Que adquieran los conocimientos de didáctica y metodología propias del área”⁷⁹.

1.4 Docentes y discentes

En cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de considerar, entre otros, dos componentes de singular importancia. Por un lado, el docente, el maestro, el profesor, la persona que con sus conocimientos, capacidades y recursos, amén de sus cualidades personales trata de transmitir, mostrar o ayudar a encontrar aspectos del saber humano (humanístico, social, religioso, político...).

Tanto el bagaje de conocimientos, la neutralidad con la que exprese sus ideas, el respeto que muestre hacia todo y hacia todos, así como su talla humana, influirán poderosamente en los chicos y chicas que tenga a su cargo.

Para Rodari⁸⁰ “es un adulto que está con los niños para dar lo mejor de sí mismo, para desarrollar en sí mismo el hábito de la creación, de la imaginación, del compromiso constructivo en una serie de actividades que finalmente son consideradas iguales: las de producción pictórica, plástica, dramática, musical, afectiva, moral (valores, normas de convivencia), cognoscitiva (científica, lingüística, sociológica), técnica-constructiva, lúdica, sin considerar a ninguna de ellas como entretenimiento o divagación en comparación con otras más dignas”.

Merodio señala alguna de las características que han de estar presentes en su persona al decirnos que, “el educador debe ser una persona en quien sus alumnos confien;

⁷⁸ FOSATI PARREÑO, Amparo: Arte Infantil: La escultura y la percepción del volumen en los niños,

Suplemento infantil del e.magazine “Mirón de Arte”, <http://www.salarich.com/menudoarte/escultura-ninos.html>

⁷⁹ ALCAIDE, Carmen, Op. cit., pp. 14-15

⁸⁰ RODARI, Gianni (1976): Gramática de la fantasía, Barcelona, Avance, p. 197

un ser fuerte en quien apoyarse sin temor, que les comprenda, ayude y estimule. No necesita ser un gran artista... no es tanto lo que *sabe* sino lo que *es*..." ..."muestra con su actitud aprecio por la belleza, interés por los acontecimientos artísticos, asombro ante los diferentes aconteceres plásticos; hace posible, con su discreta pero activa presencia, que el alumno adquiriera hábitos de trabajo, orden, perseverancia, aprecio por la obra bien hecha, respeto al trabajo propio y ajeno, etc. Y todo ello sin tratar de imponerse, ni de saberlo todo, buscando sólo la realización de sus alumnos"⁸¹.

Si todos los docentes en general, y los de educación plástica en particular trabajasen por conseguir una mínima parte de estas cualidades a nivel personal, se sentirían mucho más libres, más confiados y seguros en su tarea sabiendo a ciencia cierta que son los alumnos y alumnas los creadores reales y que, a su vez y sin pretenderlo, se convierten en los auténticos maestros.

Dejar de lado los propios gustos personales, ser flexible y potenciar, por mínimos que puedan parecer, los avances conseguidos por sus alumnos, deben ser rasgos que figuren en el talante del maestro.

Lo que a nuestro juicio caracteriza a la figura del docente de Educación Primaria en el campo de la Educación Visual y Plástica, en una gran mayoría con la que he tenido contacto, es su falta de recursos tanto teóricos como instrumentales a la hora de realizar su trabajo, la escasez de coherencia, progresión y sistematización en la consecución de objetivos planteados. A este hecho podemos añadir, no siempre, su falta de interés, de experimentación personal en la materia, de deseos de investigar (lo que supondría un enfoque innovador en su labor como docente) y por tanto la ausencia de entusiasmo a la hora de transmitir en los alumnos y alumnas el gusto por las realidades artísticas próximas o remotas en el espacio y el tiempo, hechos que pueden ser imputables a una deficiente preparación en esta materia no ya en su época de formación como maestro o maestra sino mucho antes, en su infancia y adolescencia.

Permítaseme una breve anécdota al hilo de lo expuesto anteriormente. En el último curso de mi licenciatura en Historia del Arte, el profesor de Arte Contemporáneo (considero que no es relevante citar el nombre), una vez concluyó el estudio de la persona y obra de Picasso dijo - y cito casi textualmente - que a partir de ese momento todo el Arte era como una jungla y que él no iba a entrar en ella. La negativa a avanzar en el programa fue considerada como una intransigencia por su parte. Al respecto, Read⁸² apunta que "es esencial no permitir que la voluntad educativa degenera en obstinación".

¿Pueden los gustos personales de un profesor privar de la experiencia íntima de sus alumnos aunque éstos lleguen a las mismas conclusiones que él? En este caso, el desconocimiento al que nos vimos obligados sus alumnos, se vería subsanado por el interés personal de muchos; en otros quedaría en desconocimiento y, por consiguiente, carentes de recursos para apreciar y valorar el mundo del arte a partir de Picasso.

⁸¹ MERODIO, Isabel, Op. Cit, pp. 24-25

⁸² READ, Herbert, Op. Cit, p. 282

En el caso de los alumnos de Educación Primaria, puede suponer un empobrecimiento personal y la oportunidad perdida de conocer épocas, autores y obras que forman parte de nuestra cultura social reciente y remota.

Por esta razón, no podemos olvidar que el objetivo del educador, sea, según Marina, “conseguir que las habilidades intelectuales, afectivas y operativas de los niños se desarrollen; que su memoria guarde los contenidos adecuados y construya los hábitos necesarios para tener buenas, brillantes y adecuadas ocurrencias, y, como colofón, que su comportamiento sea lo más inteligente posible”⁸³.

Para Alcaide, el objetivo fundamental de todo docente estaría en “ser la persona que acompañe, estimule y motive la expresión creadora”⁸⁴. Y para conseguir dicho objetivo señala la importancia de tener en cuenta características, entre otras, como:

- “Conocer y amar la materia para que sus alumnos también lo hagan.
- Formar desde el convencimiento y no desde la memoria.
- No dar todas las respuestas y disfrutar con los alumnos de sus descubrimientos.
- ...Sensibilizar al alumno frente a las cosas y seres que le rodean”⁸⁵.

Y a esto añadiría Read: “No basta que el maestro se represente al alumno imaginativamente y en esta forma experimente y aprecie la individualidad de su disposición: debe identificarse realmente con la otra personalidad y sentir tal y como ésta lo hace”⁸⁶.

Para concluir, Arnheim nos muestra de una manera metafórica lo que para sí representa la figura del profesor o maestro: “En las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe o el que guarda todo lo que podría dar, sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria”⁸⁷.

¿Y qué decir respecto al discente? Los niños poseen una capacidad innata por descubrir el mundo que le rodea desde las primeras fases de su existencia y de relacionarse con personas y objetos de su entorno próximo. A medida que su campo de acción se va extendiendo, y la escuela supone su primer encuentro con otro ambiente diferente al familiar, la necesidad de descubrir y experimentar se amplía y va construyendo sus progresos basándose en lo conseguido anteriormente y apoyado por los descubrimientos de sus iguales.

Los estímulos se enriquecen y ante su gran variedad, el niño, en cierto modo, se ve forzado a acelerar su proceso de comprensión y experimentación del entorno. En este sentido, los niños y niñas de nuestras escuelas actuales tienen ventaja respecto a los que estaban en su misma situación hace quince o veinte años; poseen mayor riqueza mental porque sus estímulos son más ricos que en general lo fueron tiempo atrás.

⁸³ MARINA, José Antonio (2005, 1ª Ed. 2004): Aprender a vivir, Barcelona, Ariel, p. 22

⁸⁴ ALCAIDE, Carmen, Op. Cit., p. 75

⁸⁵ *Ibíd.*, pp. 75-76

⁸⁶ READ, Herbert, Op. Cit., p. 282

⁸⁷ ARNHEIM, Rudolf, Op. Cit., p. 95

Los *mass-media* como fuente de información han jugado un gran papel y la familiarización con los avances técnicos les ayuda a estar más receptivos ante la información. El nivel cultural de las familias también ha aumentado y es otro dato más a tener en cuenta a la hora de analizar la predisposición de los niños ante la educación en general.

Aymerich nos dice que “los niños llevan siempre impresa la huella de su ambiente social. Y esta huella es la que fuerza o frena su desarrollo gradual y armónico provocando precocidades por un lado, retrasos por el otro, que se manifiestan en una falta de coincidencia, con las graduaciones establecidas teóricamente”⁸⁸.

Gardner señala que “hay diferencias importantes entre individuos, grupos y culturas, que vienen impuestas sobre etapas tan amplias como se quiera del desarrollo intelectual. Los períodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado”⁸⁹.

Caja, Berrocal y González Ramos señalan tres características de los alumnos de hoy en relación con lo expuesto anteriormente:

- “Su relación con el mundo visual se ha incrementado considerablemente en los últimos años y, en consecuencia, su imaginario.
- Su relación habitual con las tecnologías de la información les permite desarrollar estrategias mentales con las que moverse con más habilidad en la sociedad de la información.
- Los recursos para conseguir la información, manejarla y manipularla son considerablemente mayores de los que disponían los alumnos una década antes”⁹⁰.

Por tanto, es necesario aprovechar la mejor disposición en la que se encuentran los escolares para incidir en aspectos artísticos que consideramos importantes para su desarrollo intelectual, favoreciendo, entre otros aspectos, su acercamiento a la obra de arte histórica, con la seguridad de que, ante una buena motivación y presentación de los objetivos, contenidos y procedimientos a trabajar, ampliarán sus conocimientos y establecerán relaciones interdisciplinarias de una manera satisfactoria para su disfrute personal y entre los componentes el grupo.

Comprobaremos, con sorpresa en ocasiones, que el niño “es artista no como resultado de una creatividad permanentemente dispuesta a entrar en acción en cualquier situación, sino de otra que se pone en marcha cuando puede valerse de estímulos, de medios, y es guiado por un contexto interactivo favorable”⁹¹.

⁸⁸ AYMERICH, C y M., (1979): Expresión y arte en la escuela, Barcelona, Teide, p. 11

⁸⁹ GARDNER, Howard, Op. Cit., p. 22

⁹⁰ CAJA, J., BERROCAL, M. y GONZÁLEZ RAMOS, J.Mª, Op. Cit., p. 19

⁹¹ BARTOLOMEIS de, Francesco, (2001, 1ª ed. 1994), El color de los pensamientos y de los sentimientos, Barcelona, Octaedro, p. 13

Figura 1. Mapa conceptual⁹²

1.5 Otras experiencias

En numerosas ocasiones, el trabajo que se lleva a cabo en las aulas puede surgir de dos planteamientos diferentes: por un lado, como iniciativa personal del docente, con un carácter experimental y, por lo tanto, sujeto a cambios y rectificaciones; por otro, como continuidad de los logros alcanzados anteriormente por otros grupos y que, en cierta manera, asegura el éxito de la empresa. Tanto en un caso como en otro -tal vez más en el primero- se buscan referencias y situaciones análogas que den consistencia teórica a unas ideas que se pretenden llevar a cabo.

En este caso, aun estando convencido de las ventajas que podía suponer una metodología que incorporaba la Historia del Arte como elemento de primer orden a tener en cuenta en la Educación Plástica en Primaria, fue un respaldo alentador comprobar que, en mayor o menor medida, se estaban llevando a cabo experiencias similares, con unos resultados atractivos de entrada y motivadores para la búsqueda de nuevos enfoques. Vamos a nombrar algunas de ellas, sin afán de realizar una relación exhaustiva, ya que no se trata de hacer referencia a todo cuanto existe en este campo educativo.

⁹² TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996): Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado, Madrid, Morata, p. 253

En primer lugar, el catálogo editado por Caja de Madrid, *Nuestros niños con Goya*⁹³, es una muestra que presenta trabajos de un grupo de chicos y chicas entre seis y trece años, del Colegio Bernadette de Madrid, que durante varios meses centraron su atención pintando y jugando en el mundo, obra y figura de Goya.



Ilustración 12. Interpretación de *El quitasol*, de Goya, realizada por dos niñas de 8 años. Colegio Bernadette, Madrid

En segundo lugar, el libro *Artes Plásticas y Escuela*⁹⁴, que presenta varias experiencias agrupadas en dos módulos. En el primero de ellos, “*Experiencias innovadoras en la relación Artes Plásticas y Escuela*”, merece destacar, por el aliento que pudo suponer en la incorporación de la Historia del Arte -de forma continuada- en el planteamiento didáctico del área de Educación Plástica:

- *La importancia de las Artes en la Educación*⁹⁵.
- *Dos experiencias plásticas: de las Meninas a los pieles rojas*⁹⁶

El segundo módulo, “*El arte contemporáneo como recurso educativo en el ámbito escolar*”, destacar igualmente:

- *Línea y color: la gramática formal de los pintores de la vanguardia histórica*⁹⁷, con alusiones a Klee, Kandinsky, Matisse, Malevich, Boccioni, Rodchenko, Van Gogh y Nolde.
- *El Land Art en la formación del maestro*⁹⁸.

⁹³ ITURRALDE, Janine (Coordinadora del proyecto) y otros, (1996): *Nuestros niños con Goya*, Madrid, Caja de Madrid

⁹⁴ FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl (Coordinador) y otros, (1998): *Artes Plásticas y Escuela*, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura

⁹⁵ MOZOS de los, Santiago, en FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl, Op. Cit., pp. 17-34

⁹⁶ HORNA de, Luis, en FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl, Op. Cit., pp. 59-77

⁹⁷ BOLAÑOS, María, en FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl, Op. Cit., pp. 83-107

⁹⁸ SORENSTUEN, Jan Eric, en FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl, Op. Cit., pp. 127-133

En tercer lugar, el libro *Land Art en la Escuela*⁹⁹, que recoge la experiencia realizada a partir del curso *Artes Plásticas y Escuela* citado anteriormente y llevada a cabo por el equipo de profesores del CRA¹⁰⁰ “Los Regajales”, con sede en Nava de Arévalo (Ávila), con alumnos de Educación Infantil y Primaria.



Ilustración 13: Trabajo realizado por niños de Infantil de tres años a sexto de Primaria y de distintas poblaciones de origen

En cuarto lugar, la Guía de Santillana del Mar¹⁰¹, que pretende ser “un instrumento muy útil para que todos los niños que visiten Santillana, además de disfrutar plenamente de la experiencia, se vuelvan a sus lugares de origen con un conocimiento y entendimiento de la villa, de su historia, de su arte y de su vida actual a su medida.

Otro objetivo que se consigue interesando a los niños es que contribuirán al respeto y protección de nuestro patrimonio...”¹⁰².



Ilustración 14. Interpretación pictórica de un capitel de la Colegiata que representa al rey David luchando con un león.

⁹⁹ FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl (Coordinador) y otros, (1998): *Land Art en la Escuela*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, Valladolid

¹⁰⁰ Colegio Rural Agrupado

¹⁰¹ MAZARRASA MOWINCKEL, Karen (Coordinadora), (1999): *Guía de Santillana del Mar. De niños para niños*, Santander

¹⁰² *Ibíd.*, presentación de la guía.

Por último, los trabajos realizados por el grupo Enter-Arte que pertenece al Movimiento de Renovación pedagógica “*Acción Educativa*”. Las experiencias de este grupo comienzan en el año 1998 tratando de “investigar las posibilidades de establecer relaciones entre el Arte Infantil y otras manifestaciones artísticas (dentro del ámbito escolar y académico de cualquier edad) con los museos.

...En todos estos proyectos participaron alumnos y alumnas entre 0 y 20 años, intentando que, desde la creatividad, la imaginación, el arte, la emoción en la expresión, etc., se llegara a una experiencia de solidaridad y aceptación de las diferencias que se pueden vivenciar a través de las experiencias artísticas”¹⁰³.



Ilustración 15. Transformación de zapatos. CEIP “El Álamo”. Alumnos y alumnas de Educación Infantil de 3 años

¹⁰³ ENTER-ARTE (2004): Sujetobjetos, Acción Educativa, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Centros Docentes

2. Ideas desde las que se organiza la experimentación

2.1 Sociedades, acontecimientos y manifestaciones artísticas

El arte surge de los individuos que forman parte de una sociedad, de una colectividad más o menos amplia y cumple unas finalidades para sí mismos y para la sociedad en la que viven.

“La existencia de clases sociales demuestra que las personas habitan medios diferentes. Y como consecuencia, establecer la conclusión de que existen áreas distintas significa que las personas que viven en cada una de esas áreas se parecen relativamente entre sí en sus conductas, actitudes, valores y normas, y que a su vez difieren de aquellas que viven en otras áreas sociales; ...referirnos al conjunto de identidades y diferencias que delimitan a los distintos grupos sociales o étnicos es hablar de cultura”¹⁰⁴.

Desde las primeras colectividades paleolíticas, el arte se nos presenta impregnado de intencionalidad puramente práctica: “No hay nada que pueda justificar la presunción de que el arte sirviera para otro fin que para procurar directamente el alimento; ...la pintura era al mismo tiempo la representación y la cosa representada, era el deseo y la satisfacción del deseo a la vez” dice Hauser¹⁰⁵.

En las antiguas culturas urbanas orientales, “el creador de imágenes de espíritus, dioses y hombres, de utensilios decorados y de aderezos, abandona el ámbito de trabajo doméstico y pasa a ser un especialista que vive de su oficio; ...es el artesano que cincela esculturas, pinta cuadros, modela vasijas, lo mismo que otros hacen hachas o zapatos; por ello apenas disfruta de una estimación más alta que el herrero o el zapatero; ...se trata de una especialización profesional del artista formado en los centros culturales de la ciudad, en el recinto del templo y en la Corte real, una minoría entendida, enterada y exigente”¹⁰⁶.

“El mundo antiguo, que quiere resolver la íntima contradicción existente entre el menosprecio del trabajo manual y la alta estima del arte como instrumento de religión y propaganda, encuentra la solución en la separación del producto artístico de la personalidad del artista, esto es, honrando a la obra mientras al mismo tiempo desprecia a su creador”¹⁰⁷.

La sociedad feudal eminentemente en contra de lo individual, se refleja en un arte homogéneo “y se inclina a dar del mundo una representación en la que todo, las fisonomías como los paños, las grandes manos gesticulantes como los árboles pequeños con ramas como de palmera, así como las colinas de hojalata, está reducido a tipos”¹⁰⁸.

La Revolución Francesa pone el arte a su servicio y “entonces por primera vez se encarece de manera bien expresiva que el arte no debe ser un mero adorno en la estructura social sino una parte de sus fundamentos; ...debe instruir y perfeccionar, espolear a la acción y dar ejemplo; ...hasta el siglo XIX no aparece la idea de *l'art pour l'art*”¹⁰⁹.

¹⁰⁴ ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos, Op. Cit., p.9

¹⁰⁵ HAUSER, Arnold (1969), Historia social de la literatura y el arte, Madrid, E. Guadarrama, V. I, p. 20

¹⁰⁶ Ibíd. p., 48

¹⁰⁷ Ibíd., p. 157

¹⁰⁸ Ibíd. p., 245

¹⁰⁹ HAUSER, Arnold, Op. Cit., V. II, p.327

En mayor o menor medida, toda la historia del arte ha estado supeditada o íntimamente relacionada con los grupos sociales ostentadores del poder y la riqueza: estado, iglesia, comerciantes, nobleza...

“El arte de cualquier época tiende a servir los intereses ideológicos de la clase dominante; ... entre 1500 y 1900 el arte europeo sirvió los intereses de las sucesivas clases dominantes, todas ellas dependientes de diversas maneras del nuevo poder del capital y de algo más preciso: un modo de ver el mundo, que venía determinado en último término por nuevas actitudes hacia la propiedad y el cambio”¹¹⁰.

2.2 Definición de Arte

El objeto de la Historia del Arte, de una manera muy generalizada, se podría decir que es el estudio de las manifestaciones artísticas que han tenido lugar desde tiempos prehistóricos hasta nuestros días o, como dice Alcaide, “la historia de los distintos modos de percibir y representar las realidades internas y externas del ser humano”¹¹¹.

Pero ¿qué es el Arte?

Los entendidos en la materia, a veces no encuentran el modo adecuado de definirlo. En teoría todo o casi todo el mundo nos entiende cuando hablamos de arte, pero la idea mental formada en esas personas varía considerablemente. Unas la asocian con la pintura y escultura fundamentalmente, otras amplían su concepción a la arquitectura, otras a museos, otras a nombres como Velázquez, Goya o Picasso...

Según el Diccionario Enciclopédico Larousse, el Arte es el “acto o facultad mediante el cual, valiéndose de la materia, de la imagen o del sonido, imita o expresa el hombre lo material o lo inmaterial y crea copiando o fantaseando”¹¹².

Arañó resalta la evidencia de la dificultad de definir el Arte porque se puede considerar desde diferentes concepciones (entre otras):

“Semánticamente: proviene del término griego *tejnè* con el que se aludía a la destreza que se requiere para conseguir algo...

Antropológicamente: se relaciona con las manifestación productiva de una cultura o civilización.

Estéticamente: alude al término de belleza.

Económicamente: se refiere al valor crematístico del producto de ese arte, a sus posibilidades comerciales.

Sociológicamente: la obra de arte puede entenderse como un valor existencial, individual o colectivo, como una declaración del ser humano.

Popularmente: toma la acepción de todo saber no metódico, poco riguroso, opuesto a la ciencia y que para ejercitarlo se necesitan más cualidades o talento que capacidad intelectual”¹¹³.

Umberto Eco, refiriéndose a la obra de Dino Formaggio “*L’ idea di artisticità*”, apunta que de ella podría desprenderse una definición de Arte como “la actividad por la

¹¹⁰ BERGER, John, (2001, 1ª E. 1974), *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gili, p. 97

¹¹¹ ALCAIDE, Carmen, Op. Cit., p. 21

¹¹² Datos obtenidos del Diccionario Enciclopédico Larousse (1982, 1ª Ed. 1980), Barcelona, Planeta, Vol. 2, p.

719

¹¹³ ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos, Op. Cit., p. 13

cual las experiencias del mundo sensible percibidas por el artista según las modalidades del plano estético se incorporan a una materia y son llamadas a constituirse en el plano artístico”¹¹⁴.

Read entiende el Arte “como parte del proceso orgánico de la evolución humana y, por consiguiente, como algo totalmente distinto de la actividad más o menos ornamental, función que le adjudican por lo general los biólogos, psicólogos e historiadores”¹¹⁵.

En Grecia este término se identificaba con “lo bello”. También, durante mucho tiempo se ha establecido un paralelismo entre arte y naturaleza de tal manera que, según Kant, el arte solo puede considerarse bello cuando el ser humano lo considera perteneciente a la naturaleza. Goethe afirmaba que la naturaleza y el Arte pertenecen a una misma existencia. Para Schiller, el Arte es el lugar de encuentro, y posiblemente de armonía, entre la naturaleza física y espiritual del individuo.

En los últimos años se habla de “cultura visual” y el arte, como parte de ella, “actúa, sobre todo, como un mediador cultural de representaciones sociales, relacionadas con la belleza, la religión, el poder, el paisaje, las relaciones sociales, el cuerpo, etc.”¹¹⁶

En una sociedad caracterizada en gran medida por la velocidad del cambio, todos necesitamos aprender a aprender para entender mejor los tiempos que nos tocan vivir, para encontrar nuestro lugar en ellos. Eco¹¹⁷ lo llama “habituarse a no habituarse nunca”. Habla de una función pedagógica del Arte y nos dice que “el arte, en realidad, no ha hecho más que respetar el ritmo que la ciencia ha dado a nuestro modo de ser en el mundo; no ha podido esperar a que su público se acostumbrase a una solución para proponer otra, porque en realidad se trataba de habituar a un público a no adquirir hábitos, habituarse a la sucesión, a no descansar nunca en un modelo adquirido”.

Pero, a nuestro modo de ver, para asumir el cambio, necesitamos tener conciencia de la historia en sus múltiples manifestaciones y, concretamente, en el campo que nos ocupa, el Arte; conocer de qué punto partimos, formarnos una idea de los avances que en él se han realizado de acuerdo con logros alcanzados anteriormente o, con rupturas frente a la norma establecida. Estas rupturas, durante siglos, se han ido realizando de una forma pausada, hecho que ha favorecido la incorporación de esos avances a la cultura de diferentes grupos sociales, incluso a la aceptación en el gusto y reconocimiento popular.

La celeridad es la seña de identidad de nuestro tiempo, que no quiere decir que obligatoriamente tengamos que hacer de nuestra vida una carrera contra reloj. Debemos ser conscientes del hecho, aceptarlo sin dramatismo. Utilizando un símil, debemos aprender también a no tragar de forma compulsiva porque el que come con ansia los alimentos no entra en contacto con lo que come; debemos tomar conciencia de este acto, disfrutarlo y trasladar ese gozo a los diferentes ámbitos que configuran nuestra existencia para que, de esta forma, nuestras elecciones nos convenzan, estén más de acuerdo con nosotros mismos como personas, con nuestro concepto de la vida sin que ello suponga rechazo sin respeto las opciones de los demás.

¹¹⁴ ECO, Umberto (2002), *La definición del arte*, Barcelona, Destino, p. 152

¹¹⁵ READ, Herbert, Op. Cit., p. 38

¹¹⁶ HERNÁNDEZ, Fernando, Op. Cit., p. 47

¹¹⁷ ECO, Umberto, Op. Cit., p. 229

Eisner considera que “si las artes enseñan alguna lección, esta lección es la importancia de prestar atención a lo que se tiene delante, de ralentizar la percepción para que la eficacia pase a un segundo plano y predomine la búsqueda de la experiencia. Hay demasiadas cosas en la vida que nos impulsan a lo breve, a lo superficial, a lo eficaz y a lo que se puede aplicar en el menor tiempo posible”¹¹⁸.

Se podría sintetizar la idea de Arte como expresión y manifestación de sentimientos, anhelos y emociones del alma humana y gozaría así de un carácter universal puesto que son rasgos innatos de nuestro ser, y no debe entenderse como un intento de homogeneización, todo lo contrario:

“No existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombre, sino tantos tipos de arte como tipos de hombre; y las categorías en que dividimos el arte deben corresponder naturalmente a las categorías en las cuales dividimos a los hombres”¹¹⁹.

En este sentido, considero fundamental el que los chicos y chicas, sobre todo los de 11-12 años, comiencen a conocer la Historia del Arte, a grandes rasgos, sobre todo para entender mejor el Arte contemporáneo, para conocer las diferentes manifestaciones artísticas del pasado, sus modos, sus autores, las intenciones que las motivaron, los logros conseguidos, su influencia y a la vez dependencia de grupos sociales, lo que nos puede aportar, en definitiva, que sientan cómo las manifestaciones artísticas actuales han surgido como consecuencia de todo lo anteriormente vivido y que ellas se sumarán igualmente al bagaje que reciban culturas y sociedades futuras. También para “conocer” en el mejor y más amplio sentido del término, porque en el conocimiento general podemos hallar luz para encontrar nuestra propia identidad.

“Solo el historiador futuro podrá determinar si esta terapéutica del shock (referido a la velocidad del cambio actual) ha servido para forjar un comportamiento aceptable o ha fracasado... o si, por el contrario ha producido un hombre nuevo capaz de moverse con plástica adaptabilidad a un mundo nuevo”¹²⁰.

Una idea que merece la pena mencionar es la disociación que tradicionalmente se ha hecho entre Arte, Artesanía y Diseño:

Lancaster coloca estos tres aspectos bajo la denominación de arte y trata de definirlos como punto de partida en su consideración sobre la educación artística en la escuela primaria. Sin embargo, se pueden señalar matices diferenciadores:

En primer lugar, “el término arte abarca esa área de inventiva con materiales del arte y de la artesanía a través de los cuales se comunican emociones, ideas y sentimientos expresados por el autor y resultantes de la interpretación visual de las experiencias ambientales, en función de la habilidad y del sentido artístico adquiridos”¹²¹.

En segundo lugar, “la artesanía abarca la adquisición y utilización de destrezas manuales en la manipulación de materiales bidimensionales y tridimensionales, herramientas y/o equipo

¹¹⁸ EISNER, Elliot W. (2004): El arte y la creación de la mente, Barcelona, Paidós, p. 251

¹¹⁹ READ, Herbert, Op. Cit., p. 51

¹²⁰ ECO, Umberto, Op. Cit., p. 230

¹²¹ LANCASTER, John, (1997, 1ª ed. 1991), Las artes en la educación primaria, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, Morata, p. 16

mecánico. Proporciona a los artistas, diseñadores y artesanos los medios para lograr el talento artístico”¹²².

Derivado de artesano, persona que ejerce un arte u oficio manual, la artesanía se la presenta como un término mucho más reciente y hace referencia a las actividades que, tras la revolución industrial, no ofrecen posibilidad de mecanización a gran escala y a la producción de determinados artículos de lujo en los que se sacrifica la cantidad a una mejor calidad.

Para Merodio, “una gran mayoría de artistas son artesanos que utilizan esa habilidad como medio para lograr la finalidad de su obra y hay ciertamente artesanos que no son artistas”¹²³.

En tercer lugar, “el diseño es el área ilustrada en donde la inventiva germina y se desarrolla en una forma artística reconocible”¹²⁴.

El diseño, implícito tanto en el arte como en la artesanía, aparece en el Diccionario Enciclopédico Larousse, como “delineación de una figura; descripción o bosquejo de alguna cosa hecho con palabras”. Aparece igualmente como “disciplina independiente que tiene por objeto una armonización del entorno humano, desde la concepción de los objetos de uso hasta el urbanismo y el acondicionamiento general del hábitat donde se desarrolla la vida de una comunidad”¹²⁵.

Para poner un punto y seguido a estas breves consideraciones, examinemos la de Aldecoa, que considera el Arte como “la fuerza torrencial que viene desbordada desde los primeros pliegues de la personalidad y da forma a la madera, el color, la arcilla y las palabras; la cosa que baila, canta, baila, conduce a una docena de dramáticas reencarnaciones..., aquellos caminos cuyo producto es la belleza”¹²⁶.



Ilustración 16. Recipientes cerámicos con referencias prehistóricas. Alumnos de 6º E.P.

¹²² LANCASTER, John, Op. Cit., p. 16

¹²³ MERODIO DE LA COLINA, Mª Isabel (2001): Tesis Doctoral: El bachillerato artístico experimental (Artes Plásticas) en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos nº 1 de Madrid, UCM, Facultad de Bellas Artes, pp. 46-47

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 16

¹²⁵ Datos obtenidos del Diccionario Enciclopédico Larousse (1982, 1ª ed. 1980), Barcelona, Planeta, Vol. 6

¹²⁶ ALDECOA, Josefina, Op. Cit., p. 47

2.3 El artista y la creatividad

Es muy común considerar al artista como aquella persona que es capaz de crear algo con unas características estéticas especiales, dentro de un campo restringido a las Bellas Artes, a la Literatura, el Cine... y relacionar dicha creación con facultades personales inherentes al creador desde su nacimiento, a sus aptitudes. En este sentido, el campo creativo tendría un carácter restrictivo, de élite.

Vigorskii considera dos tipos básicos de impulsos en la conducta de la persona: el reproductivo y el creador y “la actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a la función creadora o combinadora; ...la psicología llama imaginación o fantasía a esta actividad creadora del cerebro humano”¹²⁷.

“Imaginación y fantasía -son para Hegel¹²⁸- manifestaciones de la inteligencia. La inteligencia como imaginación es simplemente reproductora y como fantasía, creadora”.

Añade Vigorskii que “existe creación no sólo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios”¹²⁹.

Unamuno habla de genio -y podemos entenderlo como sujeto eminente, dotado de creatividad excepcional- y afirma que “para que llegue el genio, hay que hacerse digno de él; hay que provocarlo. Si nuestros jóvenes creyeran de veras en el advenimiento del genio, habríanlo producido ya, sacándolo de entre ellos mismos; si tuviesen fe en el genio, habrían hecho el genio, porque la fe crea su objeto”¹³⁰.

En este sentido todos podemos aspirar a la consideración de artista; pero no basta con desearlo, es necesario la intencionalidad, el propósito de fijarnos unas metas, el deseo de salir de la mediocridad en la que muchas ocasiones nos instalamos. Para ello es necesario ser permeables a la educación y al mismo tiempo generadores de permeabilidad; es preciso cultivar dotes de inconformismo, de perspectivas utópicas, de ilusión y paciencia; después, todo depende del grado de implicación personal que pongamos en las mil y unas tareas del día a día, de los enfoques que estemos dispuestos a realizar cuando miramos a nuestro alrededor, de la ambición desmesurada o del pasito a paso que nos propongamos, del grado de alegría que encontremos en nosotros mismos al realizarlo.

La intencionalidad y permeabilidad anteriormente citadas, supone una actitud mental por parte del individuo creador. A propósito de esta idea, Bohm, que el estado mental creativo es “el de la persona cuyo interés en lo que está haciendo es total e incondicional. Con este espíritu, siempre estará abierto a aprender lo que es nuevo, a percibir nuevas diferencias y nuevas similitudes que le conducirán a nuevos órdenes y estructuras, en lugar de tender siempre a imponer órdenes y estructuras repetidas en el campo de lo visto. ...Es un estado mental

¹²⁷ VIGOSKII, L.S. (1998, 1ª E., 1986), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, p. 9

¹²⁸ Citado en RODARI, Gianni, Op. Cit., p. 190

¹²⁹ VIGOSKII, L.S., Op. Cit., p. 11

¹³⁰ UNAMUNO, Miguel de (1953): *Almas jóvenes*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 12-18

que esté continua e incesantemente observando los hechos del orden actual del medio en el que estamos trabajando”¹³¹.

Maslow señala que debemos distinguir entre creatividad primaria y secundaria. A la primera la llama fase de inspiración, mientras que la creatividad secundaria es “la que tiene por resultado los productos reales, los grandes cuadros, las grandes novelas, los puentes, los nuevos inventos, etc., y se apoya tanto en otras virtudes –obstinación, paciencia, laboriosidad, etc., - como en la creatividad de la personalidad”¹³².

A esta segunda fase es a la que se refería Edison al decir que la creatividad consiste en un 1% de inspiración y un 99% de transpiración. Precisamente es este aspecto de la creatividad el que debemos potenciar en nuestros alumnos sin menospreciar los descubrimientos que pueda realizar por sí mismo y que considere creativos aunque la casualidad haya intervenido.

Para Csikszentmihalyi “el proceso creativo, según tal y como se ha descrito tradicionalmente, comprende cinco pasos: “un período de preparación, consciente o no en un conjunto de cuestiones problemáticas que son interesantes y suscitan curiosidad. ...Un período de incubación, durante el cual las ideas se agitan por debajo del umbral de conciencia. ...El tercero, la intuición llamado el momento “¡Ajá!” (el ¡Eureka! de Arquímedes). ...El cuarto supone la evaluación, cuando la persona debe decidir si la intuición es valiosa y merece la pena dedicarle atención. ...El quinto y último componente del proceso es la elaboración”¹³³.

Entre la creación del adulto como artista y el niño como tal, podemos establecer un paralelismo reflejado en Aldecoa haciendo referencia a Pierre Bovet: “La rica manera de ver el artista se distingue de la del hombre corriente no tanto por tener el primero talento de *adquirir* como por tener la felicidad de *no perder*. El artista ha guardado la manera de ver del niño, pues la vida no le ha llevado a hacer mil distinciones de un interés evidentemente práctico, entre lo inerte y lo vivo, lo animado y lo material...Los artistas que nos sorprenden y nos encantan por su manera de animar el mundo que nos envuelve, deben su privilegio al hecho de que no hay en uno, tanto como en los otros, una separación entre su alma de niño y su alma de adulto”¹³⁴.

La única diferencia entre el arte del adulto y el arte del niño, es una diferencia técnica, nos sigue diciendo: “el niño es un artista ignorante de los recursos técnicos y, quizá, el artista es un hombre en el que permanecen milagrosamente las puras percepciones infantiles y que, además, ha llegado a conocer y a dominar distintas técnicas”¹³⁵.

2.4 Gustos sociales; mecenas y protectores; destinatarios y usuarios

Puesto que el hecho artístico tiene lugar en un contexto histórico y social y cada época asume unos ideales motrices, debemos entender el cambio en el gusto estético no sólo por imperativos de época sino por cuestiones culturales. No todo el mundo tiene acceso al conocimiento (y aunque resulte paradójico también sucede

¹³¹ BOHM, David (2002): *Sobre la creatividad*, Barcelona, Kairós, pp. 51-53

¹³² MASLOW, Abraham H. (1994, 1ª E. 1983), *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós, p. 85

¹³³ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998): *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós, pp. 103-104

¹³⁴ ALDECOA, Josefina, Op. Cit., p. 46

¹³⁵ *Ibíd.*, p. 47

en nuestra sociedad avanzada y de Internet). El gusto, digamos refinado, de unos, quiere ser impuesto a otros. ¿No debería ser la propia persona la que eligiera libremente? Para elegir es necesario conocer y es precisamente la falta de conocimiento lo que nos lleva a adoptar estéticas y gustos de apreciación particulares. Una vez más se resalta la importancia de una educación que consolide el gusto personal y respete el de los otros; que haga disfrutar a la persona de aquello que, con conocimiento, libremente elija; que permita enriquecerse desde la comprensión o la mera contemplación de obras paradigmáticas o no del pasado y del presente y que favorezca la interpretación y distinción de los signos de los tiempos dejando a un lado la estrechez mental. También la educación ha de servir al destinatario y usuario del arte dotándole de recursos para su disfrute y alejándolo de los tópicos clasificatorios.

Nuestra sociedad de consumo se sirve de la imagen como medio de llegar al usuario (consumidor) para que sucumba a sus encantos y seducciones y quede atrapado en la necesidad del uso de un producto determinado. ¿Cómo podemos entender y abordar la imagen publicitaria? ¿Sabemos separar la estética del contenido? ¿Sabemos enjuiciar sólo la parte estética, los modelos que utiliza, la abundancia o simplicidad de recursos? ¿Tenemos un juicio maduro para la elección.

Es corriente escuchar frases como las siguientes:

-Mamá, papá, quiero para Reyes un/a...; lo anuncian en la "tele", mi amigo lo tiene y "mola".

-He comprado una ... porque lo vi en la "tele" y me pareció bueno.

La apreciación de *parecer bueno*, ¿se dice con conocimiento de causa o es producto de atracciones puramente externas?

No sólo los niños, también los adultos nos encontramos indefensos ante el martilleo constante; repetimos estribillos, hacemos nuestras expresiones verbales y gestos que, sin darnos cuenta, invaden lentamente nuestra intimidad y se instalan como un invitado no deseado en nuestro subconsciente.

Se da una atracción inmediata hacia lo que llega del exterior, una acogida calurosa e indiscriminada ante lo nuevo sin que haya habido lugar la posibilidad de filtrar y depurar lo que nos ha llegado.

Los niños, y también los adultos, se encuentran entre dos mundos diferenciados: uno la escuela y todo lo que transmite valiéndose de la palabra; el otro, la sociedad con el poder de los *mass-media* que ofrece la imagen y el sonido como vehículo de atracción. El índice de analfabetismo lecto-escritor casi ha desaparecido en nuestra sociedad, pero ¿qué sucede con el analfabetismo audiovisual?

Como apunta Ferrés, sería necesario tender un puente: "Se trataría de incorporar a la enseñanza lo mejor de los medios audiovisuales de masas (una forma de expresión específica, que se revela sumamente eficaz en su contexto) y, al mismo tiempo, aprovechar lo mejor que la escuela puede aportar a los medios de masas audiovisuales (una actitud humana, reflexiva y crítica). La escuela aprovecharía la capacidad de seducción de la publicidad, y ella misma aportaría su voluntad personalizadora"¹³⁶.

¹³⁶ FERRÉS I PRATS, Joan (1994), La publicidad, modelo para la enseñanza, Madrid, Akal, p. 9

Según Efland “en todas las sociedades, los sistemas de mecenazgo, educación y censura están controlados por los poderosos. Resulta evidente en los ejemplos de la Iglesia medieval o de Luis XIV, pero también se produce en la sociedad contemporánea, aunque sea más difícil identificar los canales actuales del poder, dada la mayor complejidad de las instituciones y de las redes institucionales...; el mecenazgo puede proceder de una amplia gama de fuentes y cuando prevalece esta última situación, es probable que los métodos usados para enseñar las artes sean más variados”¹³⁷.

A lo largo de los siglos XIX y XX el auge económico de las clases medias permitió poner en un nivel más accesible la educación artística, ofertando las posibilidades educativas no solo a los profesionales sino también a los aficionados.

Los mecenas y protectores actuales del arte deberían centrarse no tanto en el apoyo material al propio artista, según se ha entendido en épocas anteriores, como en fijarse más en la figura del espectador (consumidor de arte), realizando campañas de divulgación y sensibilización ante el hecho artístico, actividades destinadas a su implicación directa con materiales, tanto teóricos como prácticos, (abaratando costos, por ejemplo o facilitando espacios a modo de talleres de participación libre guiados por artistas o personas expertas), propiciando acercamientos significativos o promoviendo certámenes populares de trabajos artísticos. De la misma manera, museos y otras entidades relacionadas con el mundo del arte, deberían fomentar este tipo de iniciativas, pensadas inicialmente para la población escolar, haciéndolas extensibles a la totalidad de la población. Se conseguiría con ello un acercamiento más íntimo, basado en la experiencia personal vivida ya que ésta puede ser fuente de motivación para ensanchar el campo del conocimiento.

También los mecenas modernos deberían favorecer el hecho de hacer atractiva la cultura (como arma contra la indefensión), para contrarrestar los efectos de la avalancha indiscriminada de información e imágenes que nos llegan de forma continuada y alfabetizar al usuario para entenderlas, encontrarles un sentido, hacer inteligibles sus motivaciones y posibilitar la elección libre de una forma plena y satisfactoria, de modo que la persona se sienta dueña de sí misma, libre ante su elección.

2.5 Aportaciones del Arte a la educación

Gracias a los estudios del psicobiólogo norteamericano Roger W. Sperry dedicados a los procesos de percepción, del aprendizaje y de la memoria y por los que recibió el premio Nobel de fisiología y medicina, conocemos la doble naturaleza del pensamiento humano: por un lado, la verbal y analítica, localizada principalmente en el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro; por otro, la visual y perceptiva, localizada principalmente en el hemisferio derecho.

“La información lineal y secuencial se procesa principalmente en el hemisferio izquierdo, mientras que la información perceptiva y global se procesa sobre todo en el derecho”¹³⁸.

¹³⁷ EFLAND, Arthur D. (2002): Una historia de la educación del arte, Barcelona, Paidós, p. 18

¹³⁸ EDWARDS, Betty (1994) : Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, Barcelona, Urano, p. 16

De forma generalizada, y sin tener en cuenta el funcionamiento del cerebro, se ha prestado más atención al aspecto verbal y analítico y se ha dejado un poco de lado el visual y perceptivo porque se entendía relacionado con aquellos individuos dotados de aptitudes especiales. En este sentido, el arte y todo lo referido al mundo visual puede establecer un nexo para armonizar nuestra totalidad cerebral; puede proporcionar, de forma progresiva, la certeza de ser capaces de disfrutarlo doblemente: como espectadores-admiradores y como ejecutores de nuestras ideas plásticas.

Edwards señala que “la habilidad de dibujar algo, sólo requiere cinco habilidades básicas..., que no son propiamente de dibujar, sino habilidades de percepción: de los bordes, de los espacios, de las relaciones, de las luces y sombras y de la totalidad o *gestalt*”¹³⁹.

De la mano de Eisner¹⁴⁰, señalaremos las **aportaciones cognitivas de las artes**:

En primer lugar, y relacionándolo con la percepción, “nos ayudan a aprender a observar el mundo”¹⁴¹, y lo podemos hacer desde la ventana de nuestra conciencia entreabierta, en actitud serena, como las dos mujeres que contemplan el devenir de la vida desde su ventana física y que invitan a la búsqueda y reconocimiento de personas, paisajes, acciones y objetos.



Ilustración 17. Dos modos de percibir la obra de Murillo, *Muchachas en la ventana*. Alumnos de 6º

En segundo lugar “nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades..., nos liberan de lo literal, permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de una manera indirecta lo que no hemos experimentado directamente”¹⁴².

Maxine Greene considera que de las diversas capacidades cognitivas que poseemos, “la imaginación es precisamente la que nos permite dar crédito a las realidades alternativas. Nos capacita para romper con lo que damos por asumido, para dejar a un lado las distinciones y las definiciones con las que estamos familiarizados”¹⁴³.

¹³⁹ EDWARDS, Betty, Op. Cit., p. 14

¹⁴⁰ EISNER, Elliot W., Op. Cit

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 27

¹⁴² EISNER, Elliot W., Op. Cit., p. 28

¹⁴³ GREENE, Maxine (2005): *Liberar la imaginación*, Barcelona, Graó, p. 14

¿De qué modo emerge esta actividad creadora? Vigoskii nos dice que “no aparece repentinamente sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde las formas más elementales a otras más complicadas..., y se mantiene en dependencia inmediata de otras formas de nuestra actividad y, especialmente, de la experiencia acumulada”¹⁴⁴.

El conocimiento de los bodegones de Sánchez Cotán representados en un lienzo nos llevan a la idea mental de bodegón como reunión de objetos de una naturaleza determinada.

¿De qué manera hacemos bodegones en nuestra vida diaria? ¿No es cierto que al preparar una mesa con variedad de alimentos estamos realizando una experiencia de bodegón aunque de forma inconsciente?

La visita a una pescadería, carnicería, frutería, a una tienda de antigüedades, ¿no son experiencias vivas de bodegones?

¿Cómo podemos hacernos idea de lo que es un bodegón?:

- Describiéndolo con palabras.
- Enumerando componentes.
- Admirando imágenes pictóricas de artistas.
- Comunicándolo mediante un lenguaje visual propio.
- Extrayendo de la vida cotidiana elementos que pueden ser constitutivos de un bodegón y agrupándolos de forma estética y armónica.



Esto fue lo que se hizo a partir de “*Naturaleza muerta con frutos*” de Juan Sánchez Cotán (1602) para llegar a otra idea nueva: “*La ventana de mi despensa*”, trabajo de grupo de los alumnos de 6º.

No sólo en el tratamiento y utilización de los objetos que forman parte de la composición, sino también en el título que le adjudicaron los autores, está presente la imaginación.

Ilustración 18. *La ventana de mi despensa*. Trabajo de grupo, 6º E.P.

¹⁴⁴ VIGOSKII, L.S., Op. Cit., p.15

“Invitan a desarrollar la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas”¹⁴⁵. El resultado del trabajo de la ilustración 19 pudo ser distinto, si el mismo trabajo de texturas hubiera sido realizado por otro alumno, que hubiera *intuido* formas diferentes a estas, *ocultas* en las texturas.

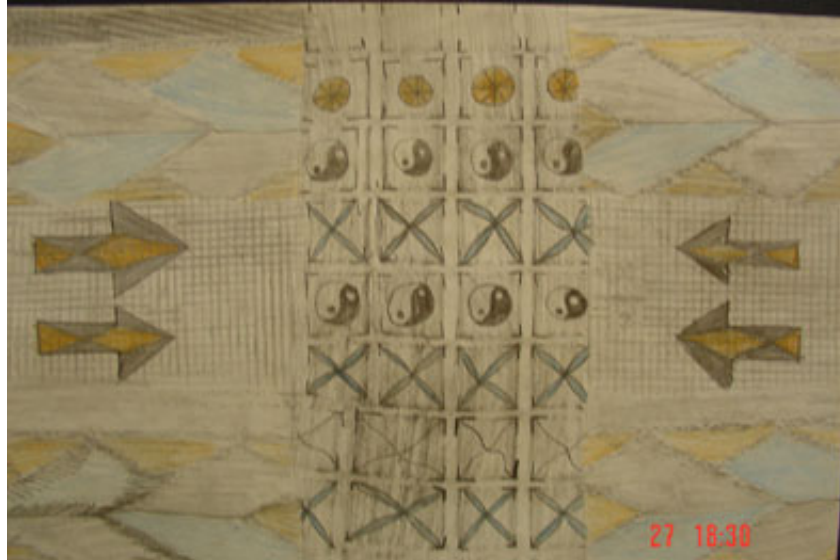


Ilustración 19. Trabajo de texturas partiendo de obras de Willi Baumeister. 5º E.P.

“En el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente”¹⁴⁶. Esto supondría la materialización de la idea, su reafirmación como algo tangible y susceptible de ser percibido por los sentidos (ilustración 20).

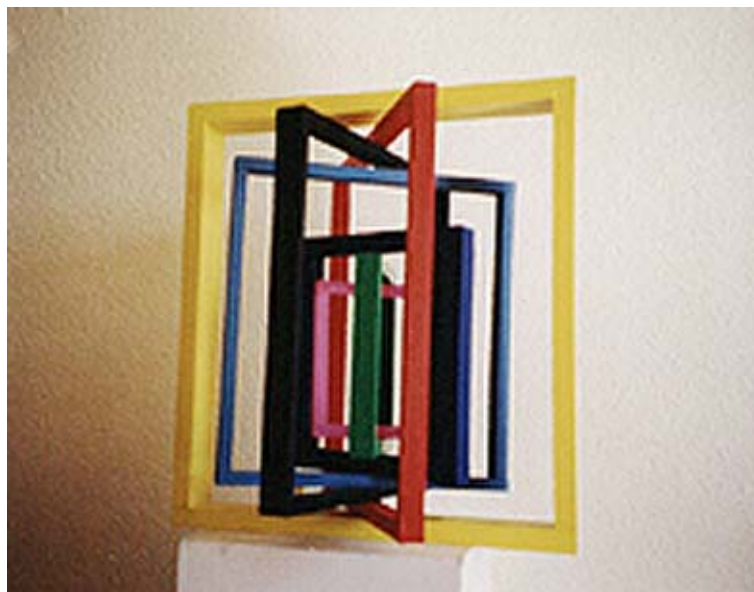


Ilustración 20. *Hasta donde lleguen las ventanas*. Trabajo de grupo, 6º E.P. a partir de la obra de R. Magritte “Elogio de la dialéctica” (1936)

¹⁴⁵ EISNER, Elliot W., Op. Cit., p. 28

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 28

“Las artes son medios para explorar nuestro propio paisaje interior”¹⁴⁷.

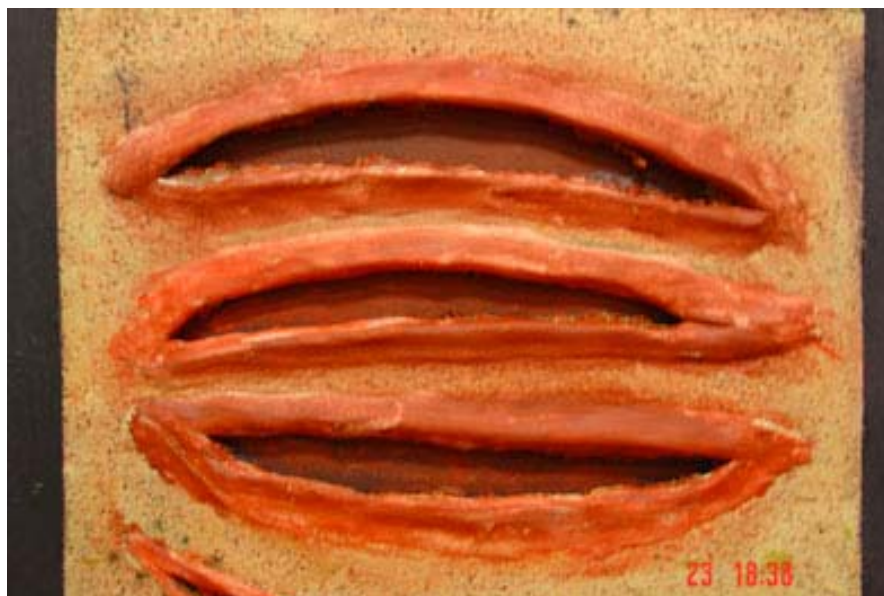


Ilustración 21. *Cuerpo herido*. A partir de la obra de Lucio Fontana, “Concetto spaziale”, 1965. Alumno de 5º E.P.

Continuando con el pensamiento de Eisner las artes nos pueden ayudar a centrar la atención en las relaciones entre las partes de un todo, a “ver las interacciones entre las cualidades que constituyen un todo”¹⁴⁸.

- Aportan flexibilidad de propósito al aspecto improvisador de la mente. Permiten el cambio de dirección cuando nos encontramos ante opciones que no se tenían previstas anteriormente, la conclusión de un determinado trabajo de una forma diferente a cómo lo habíamos proyectado en su origen.

- Permiten el uso de los materiales como medios para expresar de formas diferentes una misma idea.

- Ayudan a la elaboración de la forma para posibilitar la creación de contenidos expresivos capaces de conmover la sensibilidad estética y la carga emocional que sentimos como creadores o espectadores.

Podemos relacionar esta idea con la que aporta Smith en su revisión sobre el trabajo de Monroe C. Berardsley recogida por Agirre al considerar que “los ideales humanos adquieren forma mediante el arte y el arte es el mayor suministrador de metáforas para tratar lo inefable”¹⁴⁹.

- Preparan el camino y nos enseñan a contemplar el mundo en una dimensión estética, alejando nuestra percepción de lo puramente práctico y utilitario para centrarla en el goce sosegado de cuanto nos rodea, viéndolo

¹⁴⁷ EISNER, Elliot W., Op. Cit. p. 28

¹⁴⁸ EISNER, Elliot W., Op. Cit., p. 104

¹⁴⁹ AGIRRE, Imanol, Op. Cit. P. 249

con ojos diferentes en un sentido cualitativo, sintiendo alegría al hacerlo y experimentando la sensación de sentirnos vivos.

En numerosas ocasiones asumimos una forma única de estética (belleza), la incorporamos en nuestra vida como elemento rector de todas las manifestaciones y dejamos de lado todo cuanto no se ajuste a esa idea. ¿No estaremos dejando pasar por alto multitud de manifestaciones estéticas que podrían enriquecernos? Con nuestra negativa -consciente o no- a aceptarlas, ¿no agudizamos nuestra pobreza existencial?

Las palabras de Hermann Hesse ilustran de una forma más clara este pensamiento:

“...En cambio tuve cierta confianza en el suave poder de persuasión de la belleza, del arte, de la poesía; a mí mismo, en mi juventud, me formó más y me despertó con mayor fuerza la curiosidad hacia el mundo espiritual ese poder que todos los métodos de educación oficiales o privados”¹⁵⁰.

En el mismo sentido, podemos considerar las palabras de Aguayo y Merodio:

“La satisfacción estética es el resultado de una compleja combinación de actitudes subjetivas y de facultades perceptivas. Facultades y actitudes que tenemos que desarrollar y cultivar si las queremos adquirir. Y si es así de complejo para apreciar arte ¿cuánto más lo será para hacer arte? ...Una educación que no proporcione la posibilidad de entender y utilizar el lenguaje de la imagen plástica, que no nos ayude a desarrollar nuestra capacidad estética, quita a las personas que la sufren la posibilidad de leer, sentir y quizás utilizar esa forma de representación”¹⁵¹.

Debe ser , además, “una educación que evite el consumo acrítico de las imágenes suministradas a diario por los mass-media”¹⁵²

Chalmers aporta en su libro tres enfoques a la cuestión de la utilidad del arte centrados en autores diferentes a través de los cuales podemos encontrar cierta unidad:

El primero corresponde a Dissanayake¹⁵³, que considera ocho funciones generales y transculturales que el arte puede aportarnos:

- “Refleja o hace de caja de resonancia del mundo natural”.
- “Es terapéutico” porque integra sentimientos contradictorios, evita el tedio y permite la participación en un mundo más deseable.
- Posibilita “la experiencia natural directa” aportando trascendencia ante la indiferencia y la rutina de la vida.
- “Ejercita y entrena nuestra percepción de la realidad”. (Consideración vista anteriormente en Eisner).
- “Ayuda a ordenar el mundo”.
- Puede contribuir a la “deshabitación” al dar respuestas a las que no estamos acostumbrados.
- “Ofrece una sensación de sentido, trascendencia o intensidad a la vida”.

¹⁵⁰ HESSE, Hermann (1994): Lecturas para minutos 1, Madrid, Alianza, p. 57

¹⁵¹ AGUAYO, Mª del Carmen y MERODIO, Mª Isabel, Op. Cit., p. 313

¹⁵² AGIRRE, Imanol, Op. Cit., p. 249

¹⁵³ Citado en CHALMERS, F.G., (2003): Arte, educación y diversidad cultural, Barcelona, Paidós, pp. 76-77

- “Es un medio de comunión y a la vez de comunicación”.

El sentido de comunión, a nuestro juicio, podemos entenderlo como la posibilidad de compartir con los que tenemos alrededor nuestro trabajo, el logro último e íntimo, nuestras ideas y los resultados finales del esfuerzo.

Por su parte Lankford¹⁵⁴ señala su utilidad basándose en...

- Su aportación a una “*experiencia placentera*”.
- El “*valor económico*” que lleva implícito.
- El “*impacto emocional*” que produce en los espectadores-consumidores.
- Su contribución a la “*crítica social*”.
- La posibilidad que ofrece para realizar “*asociaciones sentimentales*”.
- La capacidad que posee de “*embellecer, sorprender, inspirar, estimular la imaginación, informar, contar historias y dejar constancia de la historia*”.
- Los “*logros técnicos*” obtenidos.
- “*Su interpretación del espíritu de culturas particulares*”.
- “*Por el estatus que puede proporcionar a su dueño*”.

Por otra parte, McFee¹⁵⁵ le atribuye seis funciones que actúan en diversos grados y en combinación para influir en las experiencias de las personas:

- El arte transforma lo subjetivo en “*objetivo*” ya que hace tangibles sentimientos, ideas, creencias, supersticiones... (Se podrían incluir en este aspecto la admiración y elaboración de iconos, bastones de mando, tótems, pirámides). Esta idea se puede relacionar con el concepto de estabilización propuesto por Eisner del que se ha hablado anteriormente.
- Posee un poder de realce, sobre todo en fiestas, rituales y celebraciones humanas.
- Ayuda a “*discriminar y organizar*” el conocimiento de las personas al permitirnos diferenciar rangos y roles de las mismas dentro de un grupo determinado.
- Favorece la posibilidad comunicativa de significados, ideas, cualidades...
- Interviene tanto en la “*continuidad como en el cambio cultural*” de las sociedades.

Otros autores incorporan aspectos que amplían las consideraciones acerca de las aportaciones que las artes en general dan a la educación:

¹⁵⁴ Citado en CHALMERS, F.G., Op. Cit.

¹⁵⁵ Citado en CHALMERS, F.G., Op. Cit.

Para Aldecoa, permiten una educación en libertad “porque el arte del niño significa libre vida en lugar de vida protegida. Manejar materiales significa zambullirse en la vida en lugar de vida protegida. Luchar o sobreponerse a las dificultades constituye una preparación para la vida”¹⁵⁶.

Podemos hablar en este sentido de la búsqueda de una íntima libertad creativa y, para conseguirla, necesitamos contar con posibilidades que en numerosas ocasiones nos llegan de realidades anteriores a nosotros y que, de alguna manera, nos han sido transmitidas. El verbo latino “*tradere*” significa transmitir y de él “*traditio*”, tradición. Tradición es el conjunto de pensamientos, hechos y logros conseguidos anteriormente que permiten el desarrollo de la capacidad creadora en cualquier momento de la historia. Crear modos de encuentro con nosotros mismos y con los demás y expresarnos en ellos, significa tener libertad de elección. ¿Podremos considerar el Arte como ese lugar de encuentro?

Para Patricia Woodlin¹⁵⁷ ofrecen la posibilidad de educar en una escuela multicultural. Es frecuente elaborar los programas escolares pensando en un modelo social y cultural determinado pero no podemos olvidar que, en los últimos años, estamos asistiendo a un hecho real en nuestras aulas, la incorporación de escolares de procedencias múltiples próximas o remotas, con bagajes culturales, étnicos y religiosos variados y es la sociedad, la escuela, la que debe encontrar la forma de armonizar dicha variedad, de fomentar lo común, de limar las diferencias.

Alcaide nos dice que “el docente en plástica podrá aprovechar la enseñanza del arte de las distintas culturas, asimismo podrá dar a conocer la obra de artistas mujeres o valorar objetos que han permanecido al margen del antiguo concepto de arte, como las cerámicas, artesanías o monumentos rituales”¹⁵⁸.

Maxine Greene asegura que favorecen “el descubrimiento de la diversidad cultural”¹⁵⁹.

Recogemos una frase de Juan Gris en la que manifiesta que “las esculturas negras son una prueba evidente de la posibilidad de un arte idealista. Habitadas por un espíritu religioso son manifestaciones diversas y precisas de grandes principios y de ideas generales. ¿Cómo no admitir un arte, que, procediendo de esta manera consigue individualizar lo general y cada vez de una manera diferente? Lo contrario del arte griego que se basaba en el individuo para intentar sugerir un modelo ideal”¹⁶⁰.

Para Aguayo y Merodio¹⁶¹

- “Desarrollan ambos hemisferios cerebrales a la vez , y no prioritariamente uno, como ocurre con la mayor parte de la educación occidental”.
- “Nos ayuda a equilibrar opuestos, ya que concretar y equilibrar la idea con la materia es otra de las grandes funciones del quehacer artístico”.
- Hace extensible la creatividad a otros órdenes de la vida. “Si aprendemos a ser creativos, a tomar decisiones, a sentir, a pensar, a implicarnos en lo que hacemos, adquirimos esas capacidades PARA TODO”.

¹⁵⁶ ALDECOA, Josefina (2005): Arte y educación, en Arte infantil y cultura visual, Madrid, Eneida, p. 48

¹⁵⁷ WOODLIN, Patricia (2000): Diversidad cultural y arte infantil, en Educación artística y arte infantil, Madrid, Fundamentos, p. 79

¹⁵⁸ ALCAIDE, Carmen, Op. Cit, p. 99

¹⁵⁹ GREENE, Maxine, Op. Cit. p. 16

¹⁶⁰ GRIS, Juan. Cita obtenida de la visita a la exposición “Orígenes. Artes Primarias”. Madrid, Centro Cultural Conde Duque, 2005

¹⁶¹ AGUAYO, M^a del Carmen y MERODIO M^a Isabel, Op. Cit., p. 317-318

Haciendo referencia al trabajo de Smith citado por Agirre podemos incluir, de igual forma, otra gran aportación de las artes a la educación al asegurar que posibilitan “la construcción de un amplio imaginario”¹⁶² ya que se pueden tomar las referencias de materializaciones icónicas de sentimientos y emociones de artistas ajenos a su entorno y época, estimulando de esta forma sus propios recursos expresivos.

Recientemente se ha publicado en lengua castellana un libro de Antoine-Andersen¹⁶³ dirigido a un público general pero sobre todo a los jóvenes, que muy bien pudiera encontrarse en las bibliotecas de nuestras escuelas de Primaria, en el que su propio título ya supone una intencionalidad del arte, incuestionable a nuestro modo de ver: *El arte para comprender el mundo*

En sí mismo encierra muchas de las aportaciones mencionadas anteriormente; incorpora otras que, si bien presentan analogías con las ya citadas, las describe con palabras próximas a los escolares y a su lenguaje. Por citar algún ejemplo:

- Como símbolo de maternidad (*Venus de Willendorf*, 25.000-20.000 años a.C.)
- Para propiciar buenas cosechas (*Muñeca katchina*, de los indios hopi de Arizona)
- Para volver inmortal a una persona (*Ataúdes de Tamutnefret*, c. 1.200-1.000 años a.C., Egipto)
- Para curar (*Trueno de verano*, reproducción de Franc Newcomb de un dibujo de los indios navajo. Estados Unidos. *Virgen con niño*, del siglo XIII)
- Para dar gracias (*Exvoto* de la época galo-romana)
- Crear vínculos entre los humanos y seres superiores de cualquier cultura o creencia (*Virgen georgiana*, icono del siglo XVI)
- Como publicidad oficial de realeza (*Luis XIV, rey de Francia*, 1701-1702, de Hyacinthe Rigaud)
- Para hacer el inventario del mundo (*Dibujo de plátano*, taller de Yoeequa, c. 1840, China)
- Para recordar (*La familia Bellelli*, 1867, Edgar Degas)
- Para contar historias (*Tapicería de Bayeux*, c. 1070)
- Como códigos de ruta (*Los siete pecados capitales y los cuatro últimos fines*, de Jerónimo Bosch, “El Bosco, 1450-1516)
- Como denuncia política (*Dachau*, 1945, de Zoran Music)
- Como cuaderno de bitácora (*Autorretrato con boca negra*, 1939, de Hélène Schjerfbeck)

¹⁶² AGIRRE, Imanol, Op. Cit., p. 249

¹⁶³ ANTOINE-ANDERSEN, Veronique (2005): *El arte para comprender el mundo*, México D.F., Abrapalabra, Ediciones Serres

Ilustración 22. Cartel publicitario sobre los beneficios de la Paz y la Tranquilidad. 6º E.P.



Consideramos que otra aportación importante que puede tenerse en cuenta es la de favorecer y estimular sentimientos de bondad, solidaridad y empatía. Y no hacemos esta consideración como frase bonita que sirva de cierre sino que está fundamentada en la observación directa de algunos de los alumnos con los que se ha trabajado a lo largo de estos años. Por ejemplo, hacia los chicos y chicas de integración: otros compañeros, en ocasiones, han manifestado comentarios cargados de cariño y aliento y no con un sentido de condescendencia desde un rango intelectual superior sino desde un sentimiento noble que surgía de lo más hondo de su persona, incluso indicaciones y observaciones pacientes y sosegadas que estimularon en gran medida a los afectados.

La empatía, como idea de identificación con alguien o algo también se ha manifestado en más de una ocasión con artistas concretos (E. Hopper, por ejemplo), con lugares y obras (el alumno H. P. estaba tan entusiasmado con la obra de Miguel Ángel, que pidió a sus padres como viaje de verano una visita a Roma y Florencia para admirar de cerca, la Capilla Sixtina, el David, el Moisés...; los padres accedieron y aseguran que fue una experiencia inolvidable para su hijo; o con culturas pasadas (el deseo expresado libremente por el alumno F. L. de ser “egiptólogo” como ocupación laboral en su época de adulto).

3. Didáctica de la Educación Plástica y Visual y como disciplina

3.1 Concepciones previas y finalidad

“...Si confiamos en que nuestros hijos llegarán a ser plenamente humanos y avanzarán hacia la actualización de sus potencialidades, entonces la única clase de educación que hoy existe y tiene una ligera noción de esos objetivos es, a mi entender, la educación artística. Pienso pues en la educación a través del arte no porque produzca obras de arte, sino porque veo la posibilidad de que, entendida con claridad, pueda convertirse en paradigma para toda otra educación”, nos dice Maslow.¹⁶⁴

Si bien el concepto de disciplina se ha identificado durante mucho tiempo con el estudio de las ciencias, a partir de los años 60, en Estados Unidos se traslada también al campo de la Educación Artística, partiendo del pensamiento y de las investigaciones llevadas a cabo por Bruner, Barkan, Wilson o Eisner, entre otros.

La DBAE “quiere ser el ariete que consiga derribar definitivamente los escollos que impiden una definitiva implantación de la educación artística, con base científica, en la enseñanza elemental”¹⁶⁵.

A diferencia de la corriente de *educación artística como autoexpresión* creativa centrada más en el desarrollo de la libre creatividad, renunciando a la instrucción artística y cuyo centro es el sujeto creador y no el producto del trabajo, la educación artística como disciplina pretende desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte basándose en *la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística*.

“Con la denominación DBAE, se quiere significar un ámbito del saber artístico que deja fuera de la educación artística tradicionales prácticas escolares como las manualidades o las prácticas artísticas que no integran aspectos de crítica, estética o historia”¹⁶⁶. Se trata, según Greer¹⁶⁷, de “*producir adultos cultos, conocedores del arte y de las obras artísticas, y capaces de reaccionar a las propiedades estéticas de las obras de arte y de otros objetos*”¹⁶⁸.

La Estética, como disciplina teórica abarca desde el plano filosófico más elevadamente metafísico hasta los análisis concretos de las obras pasando por las doctrinas parciales del gusto y las preferencias prácticas de cada época y cada artista.

Solemos utilizar las palabras estética, belleza, estético, experiencia estética, obra de arte, apreciación artística..., pero no siempre quedan demasiado claros estos conceptos y, en numerosas ocasiones, los consideramos en relación con identificaciones de tipo subjetivo o estereotipadas. Sería bueno que, desde la escuela y siempre en la medida de lo posible, se fuera iniciando una idea sobre el tema, sobre todo, aportando diferentes puntos de vista esclarecedores.

¹⁶⁴ MASLOW, A. H., Op. Cit., p. 83

¹⁶⁵ AGIRRE, Imanol, Op. Cit., p. 247

¹⁶⁶ Ibíd., p. 243

¹⁶⁷ GREER, W.D. (1984): La educación artística como disciplina: aproximación al arte como una manera de estudio, Revista de arte y educación, 1 (1987)

¹⁶⁸ citado por AGIRRE en Op. Cit., p. 244

Para Roldán existe una diferencia entre experiencia estética y apreciación artística. Entiende la primera “como un modo de encuentro con el mundo o con los objetos y situaciones que nos hallamos en él..., que produce en quien lo experimenta un placer y un tipo de conocimiento peculiar en aquello que percibe o comprende”¹⁶⁹. Esta experiencia estética se presenta no sólo en objetos artísticos, también en los comunes de la vida cotidiana. La apreciación artística la considera como “estimación de valores estéticos insertos en las obras de arte”¹⁷⁰.

Lo estético, que sería el tema de estudio de la estética, “estaría constituido por el conjunto de fenómenos, acontecimientos, hechos culturales y acciones humanas que nos muestran en algún aspecto un modo de percepción, de comprensión, de interpretación, de expresión o de comunicación, y en el caso concreto del arte, “estaría relacionado con las reflexiones que genera una obra, con sus modos de percibirla, comprenderla e interpretarla”¹⁷¹.

“Lo único que consigue la cultura estética (y nos parece que no es poco si se consigue) es poner al hombre, por naturaleza, en situación de hacer por sí mismo lo que quiera, devolviéndole por completo la libertad de ser lo que deba ser...; y no hay otro camino para conseguir que el hombre pase de la vida sensible a la racional que darle primero una vida estética”¹⁷².

¿Y cómo proporcionarle esa vida estética? Consideramos que mediante la enseñanza y no es, por cierto, un camino fácil ni rápido y siempre, encaminada a desarrollar actitudes estéticas con la consiguiente diversificación personal.

Según Roldán, esa actitud estética se debe dirigir: “a la búsqueda de sentido, búsqueda de información, búsqueda de significados y búsqueda de placer”¹⁷³. Siguiendo a este autor, podemos comprender cómo desde el ámbito escolar, considere su necesidad para... “descubrir qué información es la necesaria, de qué forma puede ser proporcionada y usada...; reunir los contenidos estéticos tanto de la creación como de la apreciación...; proporcionar una mayor cantidad de conocimientos y estrategias de mirada que facilitaran y mejoraran nuestra perspicacia perceptiva...; hacernos críticos de los standards de preferencia que nos habitan, y de los modos de pensamiento establecidos, para que nuestra capacidad de apreciación no se vea coartada por prejuicios de concepto...; hacer conscientes a los observadores de las diferentes visiones que la historia del arte ha generado respecto de las obras y los factores contextuales...facilitar la autonomía de juicio y que le hagan capaz en el futuro de buscar por sí mismo la información necesaria”¹⁷⁴.

Díez del Corral en su tesis doctoral, cita cuatro niveles en la percepción estética propuestos por Broudy:

- “-Las propiedades sensoriales (forma, color, textura).
- Las propiedades formales (tema y variaciones temáticas, equilibrio y variaciones de opuestos, la evolución referida a la unidad a través de las interrelaciones por el movimiento de una parte a la otra, la jerarquía que establece los elementos dominantes).
- Las propiedades expresivas (cualidades metafóricas y representacionales que transforman las cualidades sensoriales en cualidades penetrantes).

¹⁶⁹ ROLDAN RAMÍREZ, Joaquín (2003): Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas, en *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid, Pearson, p. 148

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p. 149

¹⁷¹ *Ibíd.*, p. 149

¹⁷² SCHILLER, J.F. (1968, 1ª Ed. 1941): *La educación estética del hombre*, Madrid, Espasa Calpe, p. 95- 103

¹⁷³ ROLDAN RAMÍREZ, Joaquín, Op. Cit., pp. 165-166

¹⁷⁴ *Ibíd.*, pp. 174-176

-Las características técnicas (estudian la forma como ha sido creado el objeto)"¹⁷⁵.

Parsons¹⁷⁶ propone cinco fases en el proceso de desarrollo estético que pueden ayudarnos de igual modo a emprender la tarea de la educación estética entre nuestros escolares.

La primera, *favoritismo*, se caracteriza por un deleite intuitivo..., una fuerte atracción por el color y una respuesta asociativa despreocupada ante el tema. A nivel psicológico existe poca conciencia del punto de vista de los demás ni se dan puntos de comparación. Estéticamente, las pinturas suponen estímulos para experiencias agradables, independientemente de lo que representen o si lo hacen de modo figurativo o no.

La segunda, *belleza y realismo*, tiene sobre todo en cuenta el tema y se organiza en torno a la idea de representación. La belleza, el realismo y la destreza son bases objetivas para enjuiciar la obra. Psicológicamente admite el punto de vista de otras personas y puede diferenciar lo que otros pueden ver en ella y lo que a uno le recuerda. Estéticamente, permite al espectador considerar aspectos de la experiencia como estéticamente relevantes.

La tercera, *expresividad*, busca la calidad de la experiencia en cuanto a sentimiento o pensamiento tanto del artista como del espectador. Se aprecia en ella la creatividad y la originalidad. Psicológicamente se tiene conciencia de la interioridad de otros y la capacidad para captar sus sentimientos y pensamientos. Estéticamente se abren las posibilidades a una mejor comprensión de las cualidades expresivas asociándolas en ocasiones a las personales.

La cuarta, *estilo y forma*, resalta los aspectos formales de la obra como la textura, el color, el espacio o la forma; pone de manifiesto el arte como logro social más que individual y se establecen relaciones con otras obras conocidas. Psicológicamente desarrolla la perspectiva que la tradición ha realizado, observando diferentes lecturas en las interpretaciones. Estéticamente se encuentran importantes relaciones estilísticas e históricas.

La quinta, *autonomía*, alcanza autonomía suficiente para juzgar conceptos y valores con los que la tradición ha construido significados acerca de las obras de arte. Este juicio es más personal y a la vez más fundamentado en lo social. Psicológicamente se adquiere la capacidad para plantear preguntas sobre concepciones previas y emitir juicios de respuesta. Estéticamente permite una comprensión más práctica del arte tanto en su creación como en su percepción y ajusta la revisión personal a los valores de circunstancias históricas cambiantes.

Centrada en los alumnos, **la crítica de arte**, debe contemplar, según la propuesta de Brouy recogida por Díez del Corral, cuatro fases:

¹⁷⁵ DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar (2005): Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano, Madrid, U.C.M., Facultad de Bellas Artes, Departamento de la Expresión Plástica, p. 458

¹⁷⁶ PARSONS, Michael J., (2002, 1ª Ed. 1987): Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética, Barcelona, Paidós

Una primera, para “describir y analizar los elementos visuales (color, forma...)”.

Una fase segunda en la que “se analizarían características formales como el equilibrio la proporción o el ritmo”.

Una tercera en la que se “se reconocerían e identificarían los materiales y el modo en el que se han utilizado”.

Y una cuarta fase referida al “reconocimiento y descripción de las características expresivas del trabajo, su iconografía y los signos utilizados por el autor”¹⁷⁷.

La **Historia del arte** tiene como objetivo proporcionar los conocimientos necesarios para poder apreciar la obra artística conociendo el contexto histórico y cultural en el que tiene lugar el hecho así como aspectos referidos al autor que dio lugar a ella. Díez del Corral destaca tres cometidos según Katter para la historia del Arte:

“-La investigación sobre la vida y el desarrollo de la obra del artista.

-La discusión sobre la naturaleza de las obras.

-El estudio sobre el lugar, el contexto histórico y cultural en el que fueron realizados los trabajos”¹⁷⁸.

La **producción artística** o dimensión semiótica, se centra en el trabajo realizado por los alumnos y durante mucho tiempo consistió en la principal (si no única) actividad realizada en la clase de educación artística. Díez del Corral recoge la sugerencia de Smith en el sentido de que la razón principal para incorporar el dominio de producción en la educación artística es que éste proporciona la oportunidad de desarrollar mejor la capacidad de apreciar y comprender el arte.

En general, los profesionales que trabajan en DBAE son conocedores de que la participación directa y activa en el proceso de producción de arte ayuda a los niños a comprender el punto de vista de quienes crean arte.

Balada¹⁷⁹ hace referencia a ella relacionándola con el mundo de la forma incluyendo tres aspectos interrelacionados: la forma en sí misma que encontramos en el entorno y en el medio natural; la forma relacionada con el modo de hacer de los artistas y la que hace referencia a las representaciones de los niños.

3.2 Objetivos de la Educación Plástica y Visual

Si de una manera amplia consideramos que el lenguaje es el medio con el que podemos exteriorizar nuestras experiencias y llegar a las de los demás, tendremos que admitir que el lenguaje verbal no constituye el único eje capaz de establecer o canalizar dicha comunicación porque son diferentes las características que configuran las particularidades de cada individuo y son diferentes también los contextos en los que tiene lugar la comunicación.

Por citar brevemente algunos ejemplos, encontramos diferencias entre lenguajes significativos como el de los instrumentos de percusión utilizados por algunas tribus primitivas o señales de humo; el silbo utilizado por pastores y

¹⁷⁷ DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar, Op. Cit., p. 457

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 457

¹⁷⁹ BALADA MONCLÚS, Marta (2000): *Didáctica de l'expressió plástica I*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 1-2

campesinos en los municipios de Chipude y Alagero, en la isla de Gomera; el lenguaje utilizado por personas que tienen afectado su sistema auditivo y fonador; el sistema Braille, la obra literaria en verso o en prosa; representaciones escénicas basadas en la danza y/o en la palabra y acciones; las pinturas rituales o festivas utilizadas en nuestra sociedad; los conciertos musicales, la intencionalidad informativa de los relieves románicos o la necesidad expresiva de un sentimiento en “El grito” de E. Munch.

“Esto significa en la práctica que ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de representación ni de conocimiento. Y la educación no puede darse el gusto de prescindir de ninguna de ellas”¹⁸⁰.

Los objetivos generales de los que hemos partido en nuestra labor docente, podemos encontrarlos en las directrices marcadas tanto por la Administración Central como por las diferentes Administraciones Autonómicas. En el BOE de 2 de Julio de 2003¹⁸¹, aparecen dichos objetivos referenciales para la Educación Artística en Primaria:

- Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
- Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias, a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
- Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético.
- Aprender en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.
- Explotar las posibilidades expresivas del sonido a través de la percepción, la invención, la creación y su identificación con lenguajes musicales, utilizando una codificación propia de los niños que favorezca la apertura a distintas formas de expresión.
- Potenciar la capacidad de lectura, análisis e interpretación del arte y las imágenes en sus contextos culturales e históricos y favorecer la comprensión crítica de los significados, valores y funciones sociales de la cultura visual.
- Identificar, comprender y utilizar los códigos artísticos de las creaciones plásticas y visuales presentes en el entorno.
- Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo.
- Aprender a planificar individualmente y en equipo las fases del proceso de ejecución de una obra.

Como podemos suponer estos objetivos generales tendrán plena validez y alcanzarán mayor precisión, cuando los tengamos en cuenta en el nivel de concreción del aula al considerar aspectos madurativos del grupo, características culturales y sociales de los mismos o grado de interés que a su vez suele ser reflejo de los anteriores.

Situándonos en las diferentes dimensiones en las que se centra la Educación Artística como Disciplina, podemos formular objetivos de acuerdo con la

¹⁸⁰ SPRAVKIN, Mariana (1998): Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones, en Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Barcelona, Paidós, p. 127

¹⁸¹ Real Decreto 830/2003, de 27 de Junio

intencionalidad de la dimensión, de una manera flexible; podemos formularlos desde una planificación inicial o incluyéndolos a medida que el trabajo vaya desarrollándose.

En la *dimensión estética o apreciativa*, podemos incluir, según Martínez y Gutiérrez¹⁸², entre otros, los siguientes objetivos:

- Iniciar una lectura comprensiva de las obras de arte, evitando el formalismo vacío y atendiendo a las relaciones significativas desde una aproximación intuitiva.
- Potenciar la valoración de sus cualidades.
- Desarrollar conceptos sobre cualidades y aspectos estéticos de los objetos.
- Procurar la emoción y la conciencia estética.
- Desarrollar la apreciación y comprensión hacia la obra ajena.
- Comprender los mensajes que emiten los medios audiovisuales adecuándolos al nivel.
- Distinguir entre las cualidades expresivas y estéticas, y las funcionales y utilitarias.

En la *dimensión semiótica* referida al estudio de los componentes expresivos con los que los alumnos crean sus propias imágenes, se pueden incluir:

- Facilitar la representación a través del lenguaje.
- Favorecer la construcción y codificación de conceptos gráficos en relación a experiencias concretas.
- Desarrollar la capacidad de establecer nexos gráficos y comprensivos.
- Favorecer la representación autónoma y la comunicación a través de estructuras espontáneas y de la búsqueda de relaciones simbólicas intuitivas.
- Estimular el desarrollo de estrategias cognitivas.
- Potenciar la proyección personal y los vínculos afectivos con la experiencia artística.
- Desarrollar los significados implícitos y explícitos.

Además, podríamos tener en cuenta otros como:

- Encontrar los medios visuales más adecuados para lograr una comunicación personal eficiente.
- Alentar la seguridad personal para exteriorizar plásticamente el mundo interior de los alumnos.

La *dimensión senso-perceptiva*, abarca por una lado destrezas psicomotoras y por otro, recursos perceptivos a desarrollar por el alumno para la producción y aprehensión de la obra artística en general y de su entorno, en particular. Los objetivos que podrían figurar en este apartado serían:

- Desarrollar habilidades perceptivas y motrices orientándolas hacia un objetivo expresivo.
- Favorecer el desarrollo de concepto perceptivos-cinestésicos y de la psico-motricidad precisa para representarlas.
- Distinguir cualidades sensitivas de los materiales.
- Favorecer la experimentación y manipulación de objetos.
- Desarrollar conceptos sobre la función de las cosas a través de la observación y la manipulación.
- Favorecer la búsqueda del orden y el ritmo.
- Establecer relaciones de valoración cuantitativa y cualitativa con el mundo físico: comparar, enumerar, juntar, separar objetos y elementos, distinguiendo valores cromáticos, formales, cinéticos y otras cualidades perceptibles.
- Reconocer y asociar las cualidades percibidas en un medio.

¹⁸² MARTINEZ G., Luisa Mª y GUTIERREZ P., Rosario (1998): Las artes plásticas y su función en la escuela, Málaga, Aljibe, pp. 104-105

En la *dimensión histórica* referida al arte podríamos destacar:

- Enriquecer el bagaje cultural iniciando el conocimiento, la contemplación y el análisis de artistas y obras de diferentes culturas y épocas.
- Establecer relaciones de analogías y diferencias entre unas culturas y otras.
- Situar los hechos artísticos y sus autores geográfica y socialmente.
- Potenciar el valor y la importancia de las exposiciones en museos, salas de arte y lugares públicos.
- Incrementar la riqueza de vocabulario incorporando términos relacionados con el arte y relacionándolos con la vida cotidiana.

3.3 Contenidos y elementos presentes en la Educación Plástica y Visual

Dentro de la Educación Artística como bloque globalizador para Primaria, nos hemos centrado en los contenidos referidos al área de Educación Plástica y Visual, teniendo en cuenta las directrices dadas por el Ministerio de Educación y Ciencia de 1990 en las que aparecen cuatro bloques de contenidos¹⁸³:

Bloques de contenidos
1.- La imagen y la forma
2.- Elaboración de composiciones plásticas e imágenes
3.- La composición plástica y visual: elementos y formas.
4.- Artes y Cultura

Bloque 1: La imagen y la forma

1. Formas naturales y artificiales del entorno.

Formas naturales y artificiales.

Cualidades de la forma: Dinamismo, estatismo.

Ordenación entre las formas del todo y las partes: proporción, sintaxis.

2. Contextos en los que se utiliza la imagen como elemento de comunicación

Línea y contorno.

3. Formas que adopta la comunicación por imágenes.

Bidimensionales y tridimensionales.

Ejes que definen el volumen: ancho, largo y alto.

4. Medios de representación más habituales.

Dibujo, pintura, modelado, arquitectura.

Nuevas tecnologías: Fotografía, cinematografía, vídeo, ordenador.

La relación entre la luz y el color.

La escala cromática.

Características del color.

Simbología del color.

¹⁸³ PRIMARIA: Área de educación Artística, Currículo Oficial. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, secretaría de Estado de Educación

5. *Niveles de análisis de la imagen. Aspectos básicos.*

Datos técnicos: Autor, título, fecha de realización, técnica, soporte, formato.

Lectura denotativa y connotativa.

Referencias históricas y sociales.

Elementos formales: punto, línea, color, textura.

6. *Signos y símbolos en la comunicación visual.*

Elementos de la comunicación visual.

Clases de signos.

Bloque 2: Elaboración de composiciones plásticas e imágenes

1. *La elaboración de imágenes como instrumento de expresión y comunicación.*

La imagen como combinación de elementos, formas, colores, texturas...

Como elemento de expresión (sentimientos, imaginación, reflejo de la realidad, narración social, vida cotidiana...).

Como elemento de comunicación (ilustración de textos, publicidad, arte, medios de comunicación, cine...).

2. *Técnicas y materiales de la elaboración plástica.*

Técnicas bidimensionales:

Dibujo.

Pintura.

Enfoques en la escuela tanto para el dibujo como para la pintura:

- De exploración y experimentación.
- De observación directa o indirecta.
- Memoria visual.
- Representación de valores lumínicos y cromáticos.
- Como reflejo de emociones, sentimientos, experiencias...

Collage.

Frotage (utilizado por Max Ernst en 1925).

Estampación.

Estarcido.

Esgrafiado.

*Decollage*¹⁸⁴ (utilizado por Mimmo Rotella o Wolf Vostell).

Dripping (procedimiento utilizado por Jackson Pollock).

Técnicas tridimensionales:

Modelado.

Talla.

Ensamblajes.

Construcciones.

Acciones sobre objetos:

*Empaquetage*¹⁸⁵ (introducido por Man Ray en los años veinte y llevado a dimensiones superlativas por el nuevo realista Christo).

¹⁸⁴ THOMAS, Karin, Op. Cit., p. 79

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 85

*Fallenbild*¹⁸⁶ o cuadro casual (empleada por Daniel Spoerri).

Materiales

De dibujo: carboncillo, lápices de colores, lápiz, grafito, barritas de sepia

Técnico: escuadra, cartabón, compás...

Para pintar: pinceles, témperas, ceras blandas, pastel, acuarela...

Tintas: rotuladores, tintas de colores...

Para volumen: madera, alambre...

3. *Los pasos del proceso de elaboración: planificación, realización y valoración.*

Elementos que aparecerán en la imagen.

Elaboración de bocetos.

Función de la imagen respecto al receptor.

Lectura objetiva.

Lectura subjetiva.

Mensaje publicitario.

Relación imagen – texto.

Características de receptor.

Bloque 3: la composición plástica y visual: elementos formales

1. *La composición plástica.*

Composición abstracta.

Perspectiva visual.

Representaciones directas de la realidad.

2. *Los elementos básicos del lenguaje plástico y visual.*

Las huellas gráficas: punto, línea y mancha.

Línea de contorno.

Estructuras lineales del entorno natural y artificial.

Aplicaciones a la representación del entorno.

El color.

Las relaciones entre luz y color.

La escala cromática.

Combinaciones y mezclas.

Características del color.

Simbología del color.

La textura.

Texturas táctiles y visuales.

Texturas naturales y artificiales.

Integración de las texturas con el color, la luz y la forma.

La forma.

Representación de repertorios formales complejos.

¹⁸⁶ THOMAS, Karin, Op. Cit p. 98

Dimensiones, proporciones y tamaños.

El volumen.

La luz y el volumen.

Cualidades expresivas.

Bloque 4: Artes y Cultura

1. La obra artística en el ámbito sociocultural.

Como medio de expresión y comunicación

Contextualización de la obra artística

Manifestaciones del arte universal

Diversidad de las artes.

2. La obra artística en la escuela y en el entorno.

Exposiciones en la escuela.

Exposiciones y manifestaciones plásticas en el entorno sociocultural.

3. La obra artística en los medios de comunicación.

Experimentación con diversos materiales y soportes de diferentes medidas y formatos.

Fotografía, fotomontaje, diapositiva, fotocopia, vídeo, ordenador, cine, televisión, ordenador, teatro, títeres, moda, interiorismo y decoración, diseño gráfico...

Ilustración 23. *Fotografía de un compañero con objeto.* 6º E.P.



Estos bloques de contenidos se presentan en tres apartados diferenciados: conceptos, procedimientos y actitudes.

Los **conceptos** como ideas abstractas que nos sirven para considerar caracteres de los objetos y del mundo que nos rodea, ayudan a la comprensión de la naturaleza de las cosas y a hacer extensibles características propias de unos cuerpos a otros que también las poseen.

Con la publicación de la L.O.G.S.E.¹⁸⁷, “se reconoce oficialmente que el arte en general y las obras artísticas y los artistas en particular son el referente natural del área..., los elementos gráficos son conceptos que deberán manejar..., y las leyes de composición y la teoría del color son sistemas conceptuales”¹⁸⁸.

Podemos esbozar un vocabulario conceptual referido a cada uno de los bloques que se han señalado anteriormente. Se tuvieron en cuenta atendiendo a su mayor o menor complejidad en función de las características de los grupos y personas con las que se trabajaron:

Bloque 1.

Definición de forma.

Forma material (lo palpable, lo visible).

Forma estructural (aquella que no se observa materialmente): simbólica, orgánica, geométrica abstracta...

La forma en las teorías del arte:

(Según Wölfflin¹⁸⁹) lo lineal y lo pictórico.

Superficie y profundidad.

Forma cerrada y abierta; pluralidad y unidad; claridad absoluta y relativa.

(Según Read¹⁹⁰), las que tienen una imitación del mundo exterior: realismo, naturalismo, impresionismo.

Las que indican una reacción ante el mundo exterior y dirigidas hacia los valores espirituales: superrealismo, futurismo.

Formas que tratan de expresar sentimientos personales: fauvismo, expresionismo.

Formas que indican una preocupación por las cualidades inherentes (abstractas): cubismo, constructivismo, funcionalismo.

(Según Dondis¹⁹¹ valiéndose de manifestaciones artísticas para reconocer formas según determinados estilos):

Primitivismo: formas exageradas, espontáneas, simples, planas, irregulares, coloristas...

Expresionismo: Formas audaces, complejas, distorsionadas, experimentales...

Clasicismo: formas armónicas, simples, simétricas, convencionales, coherentes, pasivas...

¹⁸⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4 de Octubre de 1990), Ministerio de Educación y Ciencia

¹⁸⁸ CAJA, J., y otros, Op. Cit., p. 18

¹⁸⁹ WÖLFFLIN, Enrique (1979): *Conceptos fundamentales en la historia del arte*, Madrid, Espasa Calpe

¹⁹⁰ READ, Herbert, Op. Cit.

¹⁹¹ DONDIS, D.A. (1997, 1ª ed. 1973): *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, Gustavo Gili

Estilo embellecido (barroco): formas complejas, profusas, exageradas, redondeadas, audaces, detallistas, diversas...

Funcionalidad, (metodología de diseño ligada a consideraciones económicas y utilitarias): formas simples, simétricas, angulares, abstractas, sutiles, monocromáticas...

Mensaje: simbólico, abstracto, representacional...

Emisor, receptor, canal. Sintaxis, denotación, connotación.

Estilos históricos.

Vanguardias históricas: (cubismo, futurismo, dadaísmo, constructivismo, surrealismo...).

Preiconográfico (descripción de lo incuestionable).

Iconográfico (identificación de figuras u objetos y situación en la que se encuentran), *iconológico* (referencias al significado del tema).

Datos técnicos, canon, dinamismo, estatismo, proporción, sintaxis

Apariencia, intencionalidad, economía de recursos, movimiento, sonido, espontaneidad, empatía, código, heurística, icono, índice, pregnancia, señal, signo, símbolo, textura...

Bloque 2:

Bidimensional.

Modos de dibujo: de invención, de observación directa, de observación indirecta, memoria visual, dibujo geométrico.

Materiales secos: pasteles, grafito, difumino, carboncillo, lápices de colores, tizas, ceras duras y blandas, cordón de algodón...

Materiales húmedos: témpera, aguadas, tintas, colorantes comestibles, zumos de frutos, tintes comerciales, esmaltes al agua, pinturas de efectos especiales (dorados, plateados, fosforescentes...).

Materiales combinados: añadidos secos sobre fondos húmedos, alteraciones húmedas sobre materiales secos, reservas de zonas, collage, *frotage*, *decollage*, *dripping*, estampación.

Disolventes, diluyentes, barnices.

Tipos de papel: seda, charol, celofán, estraza, absorbentes, satinados, pinocho, de regalo, cartulina, cartones, de calcar, vegetal, milimetrado...

Acciones: salpicar, rasgar, recortar, perforar, agujerear, doblar, arrugar, coser, añadir, quitar, bordear...

Modelado, talla.

Propiedades de la arcilla: maleabilidad, elasticidad, porosidad, grado de humedad...

Barbotina, chamota, vaciado, esmaltado, bruñido, incisión.

Herramientas: espátulas, cuchillas, metro, horno, vaciadores, tornetas, palos de modelar, rascadores, bruñidores, guías, destornillador, tenazas...

Proceso de secado, proceso de horneado.

Ensamblaje, experimentación, empaquetado.

*Acciones*¹⁹²: apilar, aglomerar, agrupar, formar haces, empaquetar, hender, escindir, arrugar, plegar, anudar, agrietar, coleccionar, colgar, enjaular, repetir, dar movimiento, texturizar, penetrar, crear contrastes, calar, perforar, cubrir, delimitar, cercar, crear protuberancias, geometrizar, adicionar, sustraer, aumentar, reducir, unificar, articular, asociar, establecer.

Fotomontaje, distorsión, diapositiva.

Estampación: monotipo, linóleo, grabado, papel de aguas, con objetos.

*Técnicas*¹⁹³: frottage, grattage.

Materiales : clavos, tornillos chinchetas, abalorios...

Temas pictóricos: figura humana, retrato, paisajes, interiores, exteriores, mundo vegetal, mundo animal, actividades humanas, objetos, elementos arquitectónicos, cómic, caricaturas, historias...

Modalidad: individual, por parejas, pequeño grupo, colectivo.

Esbozo, bosquejo, boceto, encaje, claroscuro, croquis.

Medida, proporción, composición, contorno, detalles, memoria visual, estructura, producción, abstracto (como ausencia de intención representativa), figurativo, perspectiva, punto de enfoque...

Materiales: Arpillera, poliestireno, corcho, troncos, escayola, conglomerado, papel maché, sopladores, *sprays*, irrigador, jeringa...

Fotocopiadora, plastificadora, escáner.

Cámara fotográfica, objetivo, obturador, disparador, encuadre, plano, angulación, cliché, revelado.

Soporte.

Pegamentos: líquidos, sólidos, pastosos, engrudos...

Betunes: sólidos, líquidos, ceras.

Bloque 3:

Abstracción, realismo, perspectiva...

Punto, línea, mancha.

Clases de líneas: recta, curva, trenzada ondulada...

Posiciones: vertical, horizontal, oblicua, ascendente, descendente...

¹⁹² Datos obtenidos de BELJON, J.J. (1993): *Gramática del arte*, Madrid, Celeste E.

¹⁹³ Datos obtenidos de THOMAS, Karin, Op. Cit.

Trazos: ancho, estrecho de mayor a menor o viceversa, flojo, fuerte, difuminado, regular, irregular...

Rastros: positivo, negativo.

Contornos básicos: círculo, cuadrado, triángulo equilátero.

Definición de color.

Clasificación del color: Primarios, secundarios, complementarios, cálidos, fríos.

Dimensión del color: tono, saturación, luminosidad.

Monocromía, policromía, círculo cromático.

Relaciones cromáticas: contraste simultáneo, matiz, gamas, armonía.

Valor psicológico: calidez, frialdad, actividad, movimiento, pasividad, vibración, reposo...

Función: estética, decorativa, simbólica...

Definición de textura.

Texturas naturales: humanas, animales, vegetales, minerales.

Texturas artificiales: regulares, irregulares.

Rugosidad, lisura, granulación aspereza, agrietado, ondulación, filamentación, tersura, matérica, texturas artísticas.

Materiales: baldosas, lijas de distinto grano, paredes, cortezas, arpillera, telas, conchas, hojas verdes y secas, tramas metálicas y sintéticas, redes, pequeños objetos planos, siluetas...

Definición de volumen, escultura plana, modelado, relieve, perforado.

Foco de luz.

Movimiento, gravedad, estabilidad, inestabilidad.

Adición, sustracción.

Arquitectura: líneas fronterizas, líneas limítrofes con otros edificios, de separación de plantas, líneas estructuradoras de vanos, plano, masa, textura, armonía, proporción, equilibrio, ritmo, contraste, funcionalidad...

Bloque 4:

Estética, escultor, pintor, artesano, aprendiz, taller, academia.

Géneros: retrato, histórico, naturaleza muerta, paisaje, religioso, épico, costumbrista...

Contexto, mecenas, exposición, museo, galería, soporte, materiales...

En cuanto a los **procedimientos** podemos considerar que son acciones que debe realizar el alumno. Según Zabala¹⁹⁴, algunos de ellos se centran más en el desarrollo de *destrezas psicomotrices*: doblado del papel, dominio del trazo con un pincel o la ejecución de recortado con tijeras.

¹⁹⁴ ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona, Graó

Otros se dirigen hacia las *destrezas cognitivas*: conocimiento de la proporción, búsqueda de datos biográficos de un artista, técnica empleada en su obra...

Algunos se pueden clasificar atendiendo a la cantidad de acciones que los alumnos deben realizar para interiorizar un procedimiento. Los procedimientos *algorítmicos* necesitan un orden de realización reglado y concreto. Los *heurísticos* están encaminados a la resolución de un problema plástico determinado. Otros son más *específicos del área* como los pictóricos; otros, con un carácter más amplio *aplicables al proceso de aprendizaje* en general como los referidos a la observación o la descripción.

Algunos de los procedimientos que podemos tener en cuenta a la hora de planificar nuestro trabajo en el aula pueden ser los siguientes:

Bloque 1

- Observación y clasificación de las formas naturales y artificiales del entorno
- Exploración de las posibilidades expresivas de diferentes materiales.
- Experimentación visual y táctil de texturas.
- Realización de análisis cromáticos.
- Elaboración de composiciones figurativas o no figurativas combinando diferentes elementos plásticos.
- Identificación de semejanzas y diferencias entre distintas imágenes
- Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas dirigidas a captar la atención de los niños y adultos.
- Reflexión sobre las características que debe tener la imagen para poder transmitir el mensaje de forma satisfactoria.

Bloque 2

- Representaciones narrativas.
- Realización de bocetos.
- Obtención de una forma con un proceso determinado.
- Construcción de artefactos.
- Observación y análisis de personajes, situaciones, paisajes y escenas de interior.
- Planificación del trabajo siguiendo pautas sencillas.
- Selección de materiales en base a criterios determinados.
- Representación de hechos y personajes fantásticos.
- Utilización de técnicas variadas con fines expresivos y narrativos diversos,
- Utilización de instrumentos, aparatos y herramientas para la elaboración de un trabajo.

Bloque 3

- Reconocimiento de los efectos conseguidos al variar la composición de las imágenes y los elementos del lenguaje visual.
- Empleo de nociones básicas de tamaños, proporciones, escalas y perspectivas.
- Realización de una obra partiendo de otras.

- Representación narrativa de acontecimientos utilizando elementos plásticos, visuales y verbales (cómic, carteles, montajes fotográficos...)
- Elaboración y planificación de trabajos en grupo.
- Observación y memorización de lo percibido.
- Dibujo de los elementos de los planos más alejados disminuyendo el tamaño de los objetos.
- Representación de la figura humana observada del natural.
- Representación de la figura humana de forma esquemática (maniquí articulado).
- Construcción de móviles

Bloque 4

- Búsqueda de datos biográficos de artistas reconocidos, artesanos, publicistas...
- Organización de visitas a museos y exposiciones.
- Observación de una obra plástica y una interpretación de ésta realizada por otra persona.
- Comentarios a posteriori sobre las visitas.
- Utilización de medios tecnológicos para realizaciones artísticas.
- Contribución en el montaje de muestras y exposiciones.
- Valoración de diferentes recursos artísticos y estéticos en la vida cotidiana.
- Reconocimiento de elementos presentes en una obra artística.
- Descripción de los contenidos de las imágenes.
- Interpretación personal de la intencionalidad de obras artísticas.
- Lectura objetiva de la imagen.
- Lectura subjetiva de la imagen.
- Búsqueda de información sobre manifestaciones artísticas.

Las **actitudes** están íntimamente ligadas tanto a los conceptos como a los procedimientos. Pretenden desarrollar en los alumnos modos de ser, de estar, de apreciar, de valorar de actuar y por tanto tienen un valor educativo a los contenidos mencionados anteriormente.

Bloque 1

Valoración de las imágenes de modo crítico e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición.

- Reconocimiento de las posibilidades de las imágenes para captar la atención del espectador.
- Interés por la lectura denotativa y connotativa.
- Actitud crítica ante las necesidades creadas por medio de la publicidad.
- Rechazo de la asignación estereotipada de tareas domésticas a la mujer.

Curiosidad por las imágenes y por las manifestaciones artísticas de su medio cultural.

- Valoración de las propias obras y las de los compañeros.

- Interés por las manifestaciones artísticas tanto del entorno próximo como de otras culturas lejanas en el tiempo y en el espacio.

Apreciación de las imágenes artísticas y disfrute con su contemplación

Tendencia a usar las imágenes para expresar sentimientos, vivencias e ideas o para reflejar la realidad que se observa.

Bloque 2

Satisfacción por realizar el proceso de producción artística de modo progresivamente más autónomo.

- Disfrute con la búsqueda de nuevas posibilidades.
- Constancia en el trabajo y búsqueda de aportaciones personales sin tener en cuenta el trabajo de los compañeros.
- Reconocimiento de los hallazgos de los compañeros.
- Aprecio hacia el valor del esfuerzo.

Confianza en las posibilidades de realización y ejecución artística y valoración de las producciones propias y de otros.

- Conocimiento de las propias posibilidades personales.
- Autoestima y confianza en la creación artística.

Curiosidad por el manejo de materiales e instrumentos y deseo de conocer sus características.

- Deseo de explorar nuevas posibilidades en materiales y técnicas.
- Gusto por el espíritu de investigación

Seguimiento de las normas e instrucciones de manejo y conservación de instrumentos, materiales y espacios con una distribución equitativa de responsabilidades entre niños y niñas.

- Interés por la correcta utilización y conservación de los materiales.
- Responsabilidad en el manejo de los mismos.
- Fomento del interés por el aprovechamiento de materiales.

Esfuerzo por crear formas variadas progresivamente más personales.

Tendencia a realizar apuntes y esbozos de las características de lo observado.

- Gusto por la reflexión en el trabajo para mejora de trabajos próximos.

Bloque 3

Tendencia a valorar los efectos diversos que se consiguen con diferentes elementos plásticos y visuales.

- Reconocimiento de las posibilidades compositivas de los elementos del lenguaje visual para conseguir efectos novedosos.
- Interés por la reflexión previa a la composición de las obras.

Disposición para sistematizar los hallazgos de las experiencias que se lleven a cabo con los diferentes elementos plásticos y visuales.

- Interés por la observación y el análisis de imágenes.
- Deseo de experimentación con diferentes recursos.

Curiosidad por conocer lo que otros han conseguido en la creación de formas nuevas y configuraciones plásticas determinadas.

Bloque 4

Valoración del patrimonio artístico (exposiciones, fiestas, danza, artesanía) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones.

- Interés por conocer el patrimonio artístico de nuestra sociedad.
- Gusto por la observación de las obras de arte.

Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos.

- Conciencia de la existencia de manifestaciones artísticas diferentes a las nuestras.
- Valoración de las mismas como forma de comunicación y entendimiento entre diferentes sociedades.

Respeto por el espectáculo: conocimiento y observancia de normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos.

- Actitud respetuosa en la asistencia a espectáculos públicos.
- Coherencia como actor o espectador en las manifestaciones artísticas que se ofrecen dentro o fuera del entorno escolar y las relaciones con otras personas que ello entraña.

Disfrute del ocio.

- Interés por realizar actividades artísticas como forma de ocio.

Sensibilidad e interés ante las nuevas manifestaciones artísticas.

- Curiosidad por las manifestaciones artísticas modernas y posmodernas.

Contribución al mantenimiento de un paisaje e interiores estéticos, con gustos progresivamente más personalizados y a manifestar sensibilidad en la elección de objetos personales.

- Actitud crítica ante las alteraciones del entorno producidas por la publicidad.

Valoración de los medios de comunicación como instrumentos de conocimiento, disfrute y relación con los demás.

- Aprecio de la riqueza de conocimientos que pueden aportar los medios de comunicación.
- Fomento del juicio selectivo de contenidos.

3.4 Educar la percepción

Una de las grandes aportaciones que el arte nos puede brindar en el campo educativo es la educación perceptiva. ¿Qué entendemos por percepción? ¿Tenemos los adultos claro este concepto y, lo que es más importante, fomentamos en la escuela su clarificación en nuestros alumnos?

El diccionario de psicología de Sillamy nos habla de ella como “la conducta mediante la cual el individuo organiza sus sensaciones y toma conciencia de lo real. La percepción está hecha de lo que es directamente dado por los órganos de los sentidos, pero también de la proyección inmediata en el objeto de cualidades conocidas por inferencia... La percepción es una relación del sujeto al objeto. Este tiene sus características propias, pero yo lo percibo con mi subjetividad; en mi manera de aprenderlo, se proyecta mi manera de ser, mi manera de pensar, modelada por mis experiencias anteriores y por el medio socio-cultural al que pertenezco, y mis intereses inmediatos... La percepción está influida por el estado afectivo del sujeto que percibe... No percibimos los objetos (es decir, las cosas, los acontecimientos, los otros y nosotros mismos) como son, sino como creemos que son... Nuestros criterios no son inmutables sino que se modifican con el tiempo y con las experiencias... La mayoría de nuestros malentendidos provienen del hecho de que nuestras percepciones son diferentes, pues los sistemas de referencia de los hombres no son iguales”¹⁹⁵.

La intuición perceptiva “es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo”¹⁹⁶.

De todos los sentidos que intervienen en la percepción, el de la vista juega un papel importantísimo en los individuos que no sufren alteración alguna en su sistema visual, al igual que el tacto lo hará en personas invidentes.

La visión no puede quedarse en un acto mecánico y fisiológico sino que debe incorporar “una aprehensión de esquemas estructurales significativos”¹⁹⁷. Es necesario que desde edades tempranas enseñemos a nuestros escolares a observar con detenimiento, a conducir la mirada para que no se sienta abrumada y confusa ante la complejidad de lo percibido, a captar detalles que *a priori* pueden pasar desapercibidos, a pensar si lo que estamos observando recuerda algo de lo que ya conocemos, a concretar similitudes y a resaltar novedades frente a lo ya conocido, a sugerir modificaciones..., a potenciar “una aprehensión de la realidad auténticamente creadora: imaginativa, inventiva, aguda y bella... porque todo percibir es pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención”¹⁹⁸.

Guzmán Pérez considera que captar una obra de arte no tiene ningún secreto, “solamente necesitamos un procedimiento y una práctica, por lo que todos podemos acceder a ella”¹⁹⁹.

Si hablamos de arquitectura y queremos educar la mirada, tendremos que enseñar a “captar el juego de sus ritmos, de sus líneas, interpretar sus plantas o sus secciones,

¹⁹⁵ SILLAMY, Norbert, Op. Cit., pp. 238-239

¹⁹⁶ ARNHEIM, Rudolf, Op. Cit., p. 49

¹⁹⁷ ARNHEIM, Rudolf: (1999, 1ª ed., 1979) : Arte y percepción visual, Madrid, Alianza, p. 18

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 17-18

¹⁹⁹ GUZMÁN PÉREZ, María F. (1993): Arquitectura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica, Granada, Comares, prólogo, p. IX

dirigir la mirada por el espacio interior, en torno a él o centrarla en sus fachadas...; vivir el espacio, captar sus dimensiones, proporciones, equilibrio e inserción en el medio donde se ubica”²⁰⁰.

Refiriéndose a la escultura, saber verla implica “discernir cómo está realizada, las dificultades que encierra, a qué va destinada y la finalidad que cumple. Eso lleva consigo girar en torno suyo para descubrir sus múltiples perfiles, contemplar sus distintos puntos de vista, observar cómo se han estructurado sus volúmenes, captar su estatismo o movimiento, analizar cada una de sus partes y valorar su armonía, texturas, proporciones, así como la adecuación de su ubicación. En función de ello apreciar como un elemento material piedra, bronce, madera u otros, es capaz de dar corporeidad a una idea...”²⁰¹.

En cuanto a la pintura, saber verla debe suponer “dirigir la mirada sobre el esquema compositivo, observar dónde conducen las líneas de fuerza, valorar sus ritmos, reconocer las texturas, apreciar las formas, diferenciar los núcleos de interés principal, la función de la luz, la entonación de la obra..., y los múltiples resortes del colorido”²⁰².

Lógicamente todo esto forma parte de un proceso en el que la continuidad con el mismo grupo de alumnos, más allá de la experiencia esporádica, se tenga presente y aún así, adaptar el ritmo a las características del grupo como ha quedado reflejado en otro apartado del trabajo. No se debe tampoco presentar un cúmulo de ideas, conceptos o reflexiones sino más bien el inicio con progresión coherente y llena de significado. La ampliación irá llegando en etapas sucesivas.

Cuanto mayor y más rico sea el mundo de la imagen que ofrezcamos al niño como referencia en sus percepciones, más beneficios obtendrá éste, agrandando considerablemente su visión íntima de las personas, acontecimientos u objetos, su imaginario se verá cuantitativa y cualitativamente enriquecido: “A fin de crear un entorno visual rico, existen sólidas razones para exponer a los niños pequeños a obras de arte significativas producidas por los adultos”²⁰³. Y no sólo a los niños pequeños sino a todas las edades comprendidas en su período escolar.

Mediante la percepción somos capaces de diferenciar los efectos que la luz produce a nuestro alrededor, de distinguir el color, de reconocer formas, de establecer representaciones novedosas, de adivinar estados de ánimo, de sacar fuera de contexto elementos determinados o crear otros diferentes..., la percepción se convierte en “la toma de conciencia que nosotros hacemos del mundo exterior a través de la observación y conocimiento de los objetos y de las cosas que forman el ambiente, estimulando nuestros sentidos..., que la mente aglutina e integra...; y esto requiere una postura activa y caliente, una conciencia crítica y personal para ser asimilado como pensamiento visual”²⁰⁴.

“Lo que el cerebro aprehende en el acto de la percepción es el aspecto del objeto... Mas no es eso todo. No vivimos en un vacío que en un determinado momento contiene un objeto aislado... Probablemente el objeto sea, por ejemplo, uno de los muchos que entran en el campo de la visión – posee un contexto-, y por consiguiente el acto de percepción se convierte en cierta manera en un acto de discriminación... Además el cerebro que recibe el reflejo del objeto es un cerebro que durante la totalidad de su existencia ha recibido numerosos reflejos análogos y éstos han dejado sus impresiones, capaces de ser revividas y, por así decirlo, experimentadas”²⁰⁵. En este proceso de

²⁰⁰ GUZMÁN PÉREZ, María F., Op. Cit., p. IX

²⁰¹ *Ibíd.*, p. IX-X

²⁰² *Ibíd.*, p. XI

²⁰³ GARDNER, Howard, Op. Cit., p.75

²⁰⁴ CUENCA ESCRIBANO, Antonio (1997): *Saber mirar*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, p. 21

²⁰⁵ READ, Herbert, Op. Cit., pp. 58-59

experimentación y confrontación con otras experiencias el perceptor queda transformado y enriquecido.

La teoría de la forma, *Gestalt*, estuvo aplicada en un principio a la percepción y más tarde se extendió a la psicología y a la medicina. En cuanto a la percepción la consideraba como uno de los procesos cognitivos más importantes de la persona. La *Gestalt* considera que la buena forma “es una cualidad de naturaleza orgánica e inorgánica y que por lo tanto los procesos activos de la percepción están en sintonía con el mundo físico”²⁰⁶.

Nuestro modo de percibir la realidad y construir imágenes es subjetiva, no obstante, nuestro cerebro tiende a seguir unas pautas en ese proceso, conocidas como Leyes de la *Gestalt*²⁰⁷:

Ley de la proximidad: las partes más cercanas de un conjunto de elementos que vemos, tienden a ser percibidas como un todo homogéneo.

Ley de la semejanza: elementos iguales o semejantes tienden a ser percibidos como agrupados en un conjunto.

Ley de la uniformidad: percibimos como un todo los objetos o líneas que mantienen la misma dirección.

Ley del movimiento común: En un conjunto de elementos, percibimos como un todo, los que se desplazan en la misma dirección y a la vez aunque no estén próximos.

Ley del cierre: Si agrupamos elementos, tendemos a hacerlo de manera que el resultado parezca una figura cerrada en sus contornos.

Ley del contraste: La percepción del tamaño de un elemento está influida por la relación que éste guarda con los demás elementos del conjunto.

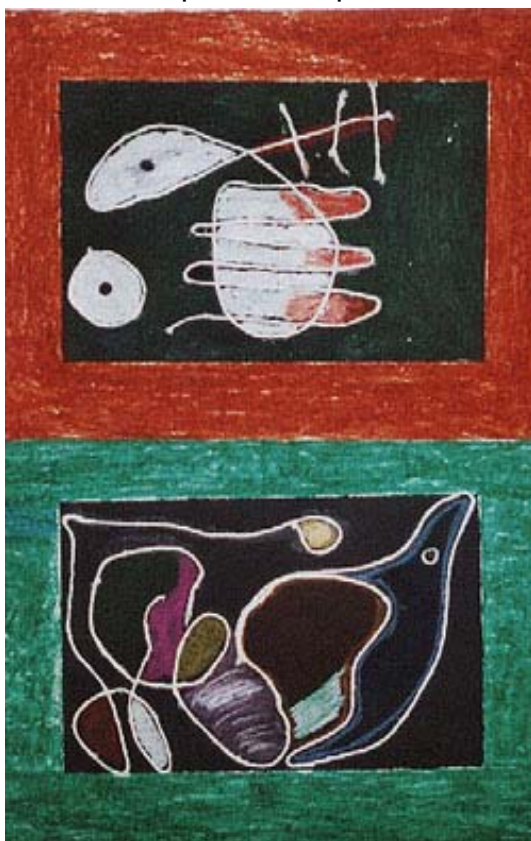


Ilustración 24. Dos dibujos realizados con cuerda blanca de algodón. 5º E.P. La cuerda actúa como contorno para crear espacios y formas que son aprovechadas por los autores para dar rienda suelta a su imaginación, combinando lo lineal y lo pictórico en un solo trabajo.

²⁰⁶ MAESO RUBIO, Francisco (2003): Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas, en *Didáctica de la educación artística*, Madrid, Pearson, p.114

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 115

3.5 Acerca de la comunicación

Como quedó reflejado en el apartado que reflejaba las aportaciones del arte a la educación, una de ellas era la que lo consideraba como medio de comunión y a la vez de comunicación.

En efecto, desde tiempos prehistóricos el sentido comunicativo ha estado presente en gran parte de las realizaciones artísticas que se han llevado a cabo a lo largo de la historia. Se puede decir en líneas generales que los artistas han sido y son grandes comunicadores de mensajes. El lenguaje de las imágenes tiene sus propias características entre ellas la de ser directo, rico, atractivo y potente. Pero como todo lenguaje, habremos de conocer sus códigos y de qué manera se produce para poder disfrutar de su mensaje plenamente.

Para que se produzca la comunicación debemos contar con la existencia de:

<i>Un emisor</i>	Persona que decide dar a conocer algo
<i>Un mensaje</i>	Contenido de lo que se desea dar a conocer
<i>Un código</i>	Sistema de signos utilizados en la comunicación que debe ser conocido por el que lo recibe
<i>Un medio</i>	El soporte o elemento que permite transmitir el mensaje
<i>Un receptor</i>	Persona a la que se dirige el mensaje
<i>Un contexto</i>	Situación en la que tiene lugar dicho mensaje
<i>Una función</i>	La intención que persigue el emisor del mensaje ²⁰⁸

Pongamos un ejemplo de comunicación visual, partiendo de la obra de Leonardo da Vinci, *“Última cena”*:

El emisor sería en este caso Leonardo da Vinci.

El mensaje nos muestra un episodio de la vida de Jesús con sus apóstoles poco antes de su prendimiento.

El código es la pintura renacentista, con sus formas figurativas y el tratamiento de la perspectiva que nos permite observar una idea mental de profundidad.

El medio se encuentra en la pared del refectorio sobre la que Leonardo realizó su pintura al fresco.

Los receptores eran, en su momento, los monjes del convento aunque actualmente sean todos los visitantes que acuden para admirar esta obra.

El contexto en el que tiene lugar esta obra es la Italia renacentista.

La función que cumplen estos frescos es fundamentalmente educar a los fieles en la fe y en la devoción.

²⁰⁸ PRETE, Maria Carla y DE GIORGIS, Alfonso: *Atlas ilustrado para Comprender el Arte y entender su lenguaje*, Madrid, Susaeta, p. 5

Cuando miramos una obra de arte, una imagen visual, percibimos formas y colores que nos permiten obtener una experiencia estética determinada, según la actitud (activa, pasiva, de asombro, de perplejidad), intencionalidad o conocimientos con que el observador se presente ante ella. Pueden establecerse muchas formas de lectura de la imagen al igual que niveles de descripción, pero en cualquier caso ha de existir libertad por parte del observador para hacer su propia lectura. “En este sentido, la escuela tiene mucho que decir en cuanto a poner el arte en contacto con los niños durante la enseñanza básica, por la heterogeneidad de actividades que se pueden diseñar desde la Educación Infantil a Primaria”²⁰⁹.

He aquí algunas de las posibles lecturas que nos ofrece Balada:²¹⁰

Espontánea: Permite al niño mirar y comentar de una forma libre, sin indicaciones por parte del profesor, teniendo más en cuenta el hecho de favorecer y desarrollar la capacidad de observación.

Empática: Tiene que ver con la relación afectiva que se establezca entre el espectador y la obra y las evocaciones que en él provoque.

Sugerida: Cuando la actividad tiene una intencionalidad previa dirigida a orientar la lectura partiendo de itinerarios visuales diferentes.

Estructural: Supone una visión de conjunto, la atención a cada una de las partes y a la relación que se establece entre ellas. Se pretende con ella saber ver poco a poco la importancia de la situación de formas y figuras según sus proporciones, medidas, el peso visual de los colores, las direcciones...

Social: Las obras de arte, las imágenes visuales, las obras artesanales... son reflejo de nuestra propia historia por lo tanto nos pueden aportar conocimientos sobre el saber acumulado en sociedades anteriores a la nuestra o a entender mejor otras sociedades diferentes coetáneas.

Denotativa: Es la lectura objetiva, la descripción de lo que vemos.

Connotativa: Permite la subjetividad asociativa y la relación con otras imágenes o conocimientos del observador.

Los mensajes que recibimos y que, de igual forma, emitimos, funcionan a tres niveles, según Dondis:

1. Nivel representacional. “Aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia”.
2. Nivel de abstracción. “Cualidad cinestésica de un hecho visual reducido a sus componentes visuales y elementales básicos, realzando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje”.
3. Nivel simbólico. “vasto universo de sistema de símbolos codificados que el hombre ha creado arbitrariamente y al que adscribe un significado”²¹¹.

²⁰⁹ BALADA MONCLÚS, Marta (2000): *Didáctica de L'Expressió Plàstica I*, Barcelona, Universidad de Barcelona, p. 124.

²¹⁰ *Ibíd.*, pp. 125-126

Estos niveles de información actúan casi siempre interrelacionados.

3.6 La sintaxis de la imagen

La semiótica es la ciencia que tiene por objeto el estudio de los signos. El término fue introducido por John Locke inserto en el sistema de las ciencias. Hasta finales del siglo XIX o principios del XX, no se realizó de manera sistemática al estudio de los signos.

Podemos dividir estos signos en tres clases:

- *Índices*: mantienen una relación directa con aquello que produce el signo (unas huellas sobre arena).
- *Iconos*: Signos que presentan algún tipo de analogía con aquello a lo que se refieren (fotografía, estatua...).
- *Símbolos*: Signos cuya relación con el referente se establece de forma arbitraria (serpiente como símbolo del mal).

En la semiótica podemos considerar tres partes: la **sintaxis**, que estudia la relación entre los signos; la **semántica**, que estudia la relación entre los signos y los objetos a los que hace referencia y la **pragmática**, que estudia la relación entre el signo y el intérprete del mismo.

Cuando hablamos de composiciones plásticas y visuales, hacemos referencias a organizaciones estructurales de diferentes elementos que conforman la obra para conseguir resultados armónicos y coherentes.

Cada elemento tiene su propia individualidad pero se tiende a la interrelación de estos elementos para una mejor comprensión de la totalidad, de modo que unos quedan subordinados a otros en una visión de conjunto.

En la introducción de su libro, Dondis²¹², pone de manifiesto la necesidad de una educación visual que alfabetice en este campo a las personas, dado el carácter y los medios visuales imperantes en nuestra sociedad. Esta alfabetización supone que los miembros de dicha sociedad compartan el significado que se le puede atribuir a un cuerpo de información, tanto en cine como en vídeo, fotografía, pintura o diseño.

“Hemos de buscar la alfabetidad visual en muchos lugares y de muchas maneras, en los métodos de adiestramiento de los artistas, en las técnicas de formación de los artesanos, en la teoría psicológica, en la naturaleza y en funcionamiento fisiológico del propio organismo humano”²¹³.

Los elementos visuales con los que contamos para la información y comunicación visual, como señala Dondis²¹⁴ tomándolo de Kandinsky son el punto,

²¹¹ DONDIS, D.A. (1997, 1ª ed. 1976): la sintaxis de la imagen, Barcelona, Gustavo Gili, p. 83

²¹² *Ibíd.*

²¹³ *Ibíd.*, p. 24

²¹⁴ DONDIS, D.A., *Op. Cit.*, pp. 53-81

la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la dimensión, la escala y el movimiento. Analicemos brevemente cada uno de ellos:

Punto: Es la unidad más simple que podemos encontrar. Cualquier punto ejerce una poderosa fuerza de atracción sobre nosotros tanto si se ha producido de una forma natural o provocada. Cuantos más puntos utilizemos, más complejas serán las posibilidades obtenidas, pueden ofrecer ilusión de tono o color. El gran maestro de la utilización del punto en sus composiciones puntillistas fue Seurat, utilizando sólo cuatro colores (rojo, azul, amarillo y negro).

Línea: Una serie de puntos que se presentan tan próximos entre sí, de manera que pierden su identidad particular, constituyendo un elemento con connotaciones de direccionalidad que llamamos línea. “Es el medio indispensable para visualizar lo que no puede verse, lo que no existe salvo en la imaginación”²¹⁵.

Contorno: Entendemos por contorno, según Medina Benavente, “el límite continuado que cierra una figura u objeto”²¹⁶. Existen tres contornos básicos: *El cuadrado*, asociado a significados de torpeza, honestidad, rectitud y esmero. *El círculo*, asociado a significados de acción, conflicto o tensión. *El triángulo equilátero*, asociado a significados de infinitud, calidez y protección. Todas las ideas de contornos reales o imaginarios surgen de la combinación de estos tres contornos básicos.

Dirección: los contornos básicos dan lugar a otras tantas direcciones básicas. Así, al contorno cuadrado le corresponde la dirección vertical-horizontal; al triángulo la diagonal y al círculo la curva.

La dirección vertical-horizontal se relaciona con la estabilidad. La diagonal con la inestabilidad y la provocación. La dirección curva, con la repetición y el calor.

Color : según la Nueva Enciclopedia Larousse²¹⁷, es una “calidad de los fenómenos visuales que depende de la distinta impresión que producen en el ojo las luces de diferente longitud de onda”. Según Medina B. “cuando todas las ondas electromagnéticas ópticas estimulan simultáneamente la retina, el ojo percibe la luz blanca. Mas cuando sólo recibe una sola parte de tales radiaciones, entonces ve un color”²¹⁸. Para Medina B., en cualquier color se pueden apreciar tres datos físicos:

Tono, que “está determinado por su longitud de onda dominante”²¹⁹. Es el color reflejado o transmitido a través de un objeto. Generalmente el tono se identifica por el nombre del color como amarillo, naranja o verde.

Saturación, pureza de un color respecto al gris. La saturación representa la cantidad de gris que existe en proporción al tono y se mide como porcentaje entre 0% (gris) y 100% (saturación completa). Los colores muy saturados están compuestos por matices primarios y secundarios mientras que los poco saturados “apuntan hacia una neutralidad cromática”²²⁰.

²¹⁵ Ibíd., p. 57

²¹⁶ MEDINA BENAVENTE, Francisco (1997): *Vocabulario para una didáctica de las expresiones Visuales*, Barcelona, grafiques Barberà-Giesa, p. 106

²¹⁷ NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE, Op. Cit., tomo quinto, p. 2133

²¹⁸ MEDINA BENAVENTE, Francisco, Op. Cit., p. 67

²¹⁹ Ibíd., p. 68

²²⁰ DONDIS, D.A., Op. Cit., p. 68

Luminosidad o Factor de luminancia: representaría la “cantidad de luz transmitida o reflejada”²²¹. También puede denominarse brillo valor de gradación tonal, que va de la luz a la oscuridad.

Textura: Cualidad visual o táctil que presenta la superficie de un objeto. Puede percibirse por separado utilizando cada uno de los sentidos mencionados o utilizando ambos. En ambos casos se llega a una proyección intelectual pero la experiencia táctil aporta una sensación no comparable a la percibida por la vista; es real, más cálida en el sentido de proximidad. Esta experiencia íntima enriquece el conocimiento de lo percibido.

Escala: Concepto que nos permite clasificar lo que nos rodea en parámetros de grande, pequeño, mediano...; pero estos parámetros no son nunca absolutos. Su validez viene determinada por la comparación con otros objetos del entorno y siempre podremos observar una cierta “relatividad” de la escala porque, posiblemente, siempre podamos comparar con algo diferente. “El factor más importante en el establecimiento de la escala es la medida del hombre mismo”²²². Una fórmula utilizada por muchos artistas griegos clásicos para encontrar una escala proporcionada es la sección aurea.

Dimensión: hace referencia a la representación volumétrica o, también, a la ilusión perceptiva en el plano mediante la perspectiva.

Movimiento: Acción de moverse o ser movido; alteración, cambio dentro de un cierto orden. En arquitectura, dícese de una obra cuando se separa levemente de una posición de equilibrio²²³. Elemento esencial que encontramos visualmente con más frecuencia de la que somos conscientes. Todo tiene un movimiento perceptible en mayor o menor grado. En las representaciones estáticas puede haber una clara alusión al movimiento valiéndose de las texturas, de la dirección de las formas, de su posición, de la perspectiva o de la luz .

En la medida que utilicemos, combinemos, organicemos o relacionemos todos estos elementos, estaremos dotando de sentido a una intencionalidad comunicativa. Pero tenemos que tener en cuenta que en la comunicación visual el contenido nunca está separado de la forma. “Cambia sutilmente de un medio a otro, adaptándose a las circunstancias de cada cual; va del diseño de un cartel, un periódico o cualquier otro formato impreso con su dependencia específica de las palabras y los símbolos hasta la fotografía con sus típicas observaciones realistas de los datos ambientales pasando por la pintura abstracta con su utilización de elementos visuales puros en una estructura”²²⁴.

La composición final surge de la combinación de los elementos básicos (contenido y forma); el contenido, referido a lo que se expresa: idea, sentimiento concepto, sensación... Forma, referida a la manera de expresar el contenido.

Pero ¿cómo podemos crear la forma de la estructura elemental?

²²¹ MEDINA BENAVENTE, Francisco, Op. Cit., p. 68

²²² *Ibíd.*, p. 68

²²³ NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE, Op. Cit., tomo trece, p. 6766

²²⁴ DONDIS, D.A., Op. Cit., p. 123

Dondis nos dice que “el resultado final de toda experiencia visual tanto en la naturaleza como en el diseño, está en la interacción de parejas de opuestos: en primer lugar, las fuerzas de contenido (mensaje y significado) y de la forma (diseño, medio y ordenación), y en segundo lugar, el efecto recíproco del articulador (diseñador, artista, artesano) y el receptor (audiencia)”²²⁵ y propone unas “técnicas de expresión visual dominadas por el contraste como medios esenciales con que cuenta el diseñador (léase artista en general) para ensayar las opciones disponibles con respecto a la expresión compositiva de una idea”²²⁶.

Se han tenido en cuenta algunas de estas técnicas en las propuesta de trabajo de aula que se pueden dar “en forma de dipolos sobre un espectro continuo, o como aproximaciones contrarias y disímiles al significado”²²⁷.

Equilibrio–Inestabilidad: El equilibrio es una estrategia de diseño en la que existe un centro de gravedad que se percibe como si estuviera entre dos pesos. En consecuencia, la ausencia de tal equilibrio da lugar a la inestabilidad.

Regularidad–Irregularidad: La regularidad supone la posibilidad de favorecer elementos, de modo que no se dé cabida a la desviación. La estrategia de irregularidad enfatiza más el valor en lo inesperado e insólito.

Simplicidad–Complejidad: la simplicidad tiende hacia lo elemental, lo básico, sin adornos. Como contrapartida, la complejidad admite unidades secundarias o terciarias que dificultan la organización del significado.

Unidad–Fragmentación: la unidad es un equilibrio adecuado de elementos diversos en una totalidad perceptible visualmente. La fragmentación, por el contrario, tiende a la descomposición de un elemento en unidades relacionadas en conjunto pero que mantienen su individualidad.

Simetría–Asimetría: La simetría supone un equilibrio respecto a un eje axial. Se puede conseguir también equilibrio en una composición realizando variaciones de los elementos o de las posiciones. La asimetría supone la ausencia de referencias respecto al eje.

²²⁵ DONDIS, D.A., Op. Cit., p. 123

²²⁶ Ibíd., p. 124

²²⁷ DONDIS, D.A., Op. Cit., p. 129



Ilustración 25. Simetría sobre papel milimetrado. 8º E.G.B.



Ilustración 26. Paisaje asimétrico. 5º E.P.

Economía – Profusión: la primera supone la utilización de unidades mínimas con un sentido juicioso. La segunda supone recargo, adiciones a veces innecesarias que, pueden embellecer el conjunto de la obra, pero no aportan significados dignos de tener en cuenta.

Actividad – Pasividad: La actividad es una técnica visual que pretende reflejar el movimiento mediante la representación o la sugestión, mientras que su opuesta, la pasividad, ofrece lo estático, el reposo mediante un equilibrio total.

Coherencia – Variación: La coherencia permite realizar una composición en la que hay unidad temática y consonante. La variación permite recurrir a la diversidad y a la variedad.

Realismo – Distorsión: El realismo trata de plasmar, aunque sea valiéndose de ilusiones ópticas, una realidad que nos circunda y presentarla de una forma que se aproxime lo más posible a ella. La distorsión es una técnica que se aleja de los contornos y formas reales introduciéndose, de alguna manera, en mundos irreales.

Secuencialidad – Aleatoriedad: la secuencialidad en el trabajo plástico o en el diseño supone un plan previo con un orden lógico o, de igual manera, presentar una composición rítmica en la que la repetición de elementos sea previsible. La aleatoriedad pretende ofrecer una aparente ausencia de plan y en ella se nos presentan las formas organizadas casi de forma casual.

Continuidad – Episodicidad: La continuidad supone establecer relaciones visuales de forma permanente entre los elementos de una composición, manteniendo un eje de cohesión entre ellos. Esta cohesión no es tan definida o no existe en la episodicidad, reforzando el carácter individual de los elementos.



Acento – Neutralidad: El acento pretende resaltar con mucha fuerza un solo elemento en un fondo uniforme. La neutralidad persigue una declaración visual eficaz en un marco nada provocador.

Ilustración 27. Acento. 5º E.P.



Ilustración 28. Neutralidad. 4º E.P.

En las experiencias e investigaciones que se han realizado en los últimos años en las clases

de educación plástica de nuestro centro escolar, se han tenido presentes estas categorías dipolares como sugerencia y punto de partida para representar una propuesta de trabajo a los escolares basada en sus propias experiencias personales, elementos imaginarios, observaciones, intuiciones...

Mediante ejemplos visuales obtenidos de revistas, periódicos, libros, fotografías, catálogos..., las explicaciones del profesor y las preguntas y dudas surgidas entre los alumnos, se han llegado a plasmar obras muy próximas a la esencia de estas categorías en numerosos casos; en otros, no han alcanzado gran nivel de ejecución, pero tanto en unos como en otros se han realizado con entusiasmo al comprobar que los resultados se aproximaban a la idea generadora del trabajo.

Se pretende demostrar que utilizando un lenguaje asequible para los niños y presentando toda clase de apoyos visuales a nuestro alcance se pueden conseguir logros como estos:

- Ampliación del abanico de posibilidades compositivas.
- Ejecución de planteamientos novedosos para ellos.
- Aumento del grado de su propia valoración y capacitación personal.
- Generación de ideas nuevas.
- Aumento del aspecto reflexivo para establecer relaciones entre idea y forma.

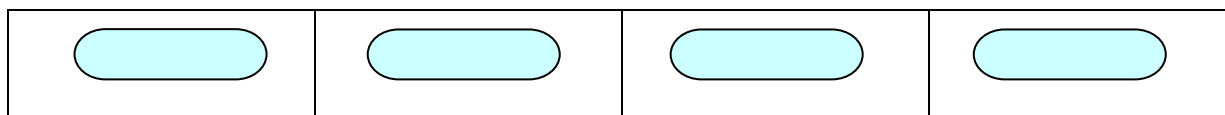
Se puede considerar, de la misma forma, el análisis retórico, de acuerdo con el pensamiento de L.F. Cao como "instrumento de lectura icónica que ayuda a interpretar las claves de la creación y recepción"²²⁸.

Según L.F. Cao en un análisis retórico hemos de tener en cuenta el soporte sobre el que se realiza, el género (visual, literario, escultórico...) el tipo de discurso y el tema. Señala dos operaciones retóricas principales: la Adjunción, que añade elementos a la proposición y la Supresión, que resta elementos. Otras dos derivadas: la Sustitución y el Intercambio.

De entre todas ellas, señalaremos aquí las que, estableciendo relaciones con las figuras literarias estudiadas en el área de Lenguaje, se trabajan en la clase de Plástica:

Figuras de Adjunción

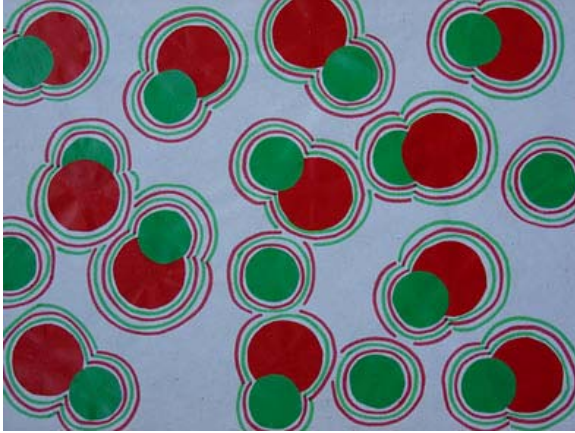
Reduplicación, supone la repetición de un mismo elemento.



²²⁸ L.F. CAO, Marián (1998): La retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen, en Arte, Individuo y Sociedad, nº 10, Madrid, Universidad Complutense, p. 39

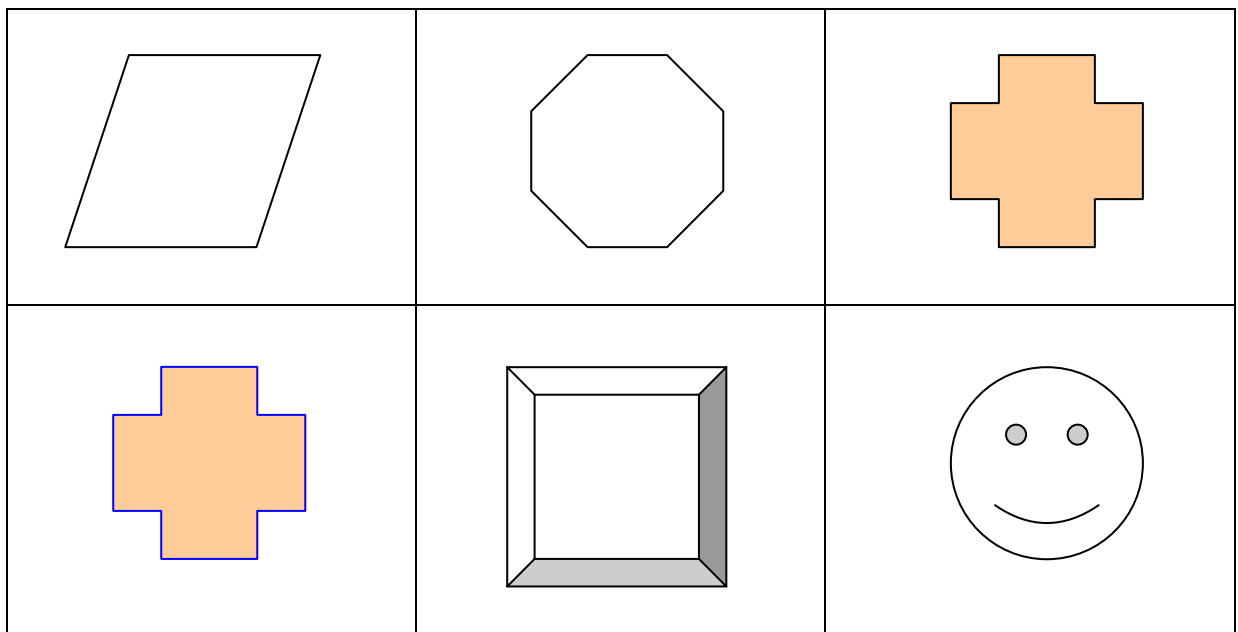
Aliteración, supone la repetición de un mismo sonido o una misma imagen con similitudes aparentes. Las composiciones a partir de módulos semejantes se pueden incluir aquí (ilustración 29).

Ilustración 29. Composición de puntos. 5º E.P.



Epanadiplosis, consiste en comenzar la primera parte de dos términos con el mismo elemento con el que termina la segunda. Utilizando un esquema vocálico sería: **ABCDE / FGHIA.**

Anadiplosis, supone establecer dos términos y en ellos, el primero termina con la misma imagen que comienza el segundo.



Acumulación, si añadimos en una composición elementos diferentes o iguales. Puede referirse a la cantidad o a la variedad.

Paradoja, establece una relación entre dos ideas aparentemente irreconciliables.

Lobo / Cordero

Figuras de Supresión

Elipsis, consiste en la supresión de ciertos elementos de la imagen para sugerir algo diferente o novedoso.

Figuras de Sustitución

Hipérbole, consiste en la presentación exagerada de una parte o un todo de la composición.

ANI MALES

Personificación o prosopopeya, trata de dar vida humana a objetos que no son humanos. En el cuento La Bella y la Bestia, la tetera, la taza o el candelabro que cobran vida como si de personas se tratase.

Figuras de intercambio

Inversión, presenta uno o varios elementos de una composición en un orden diferente respecto a los otros.

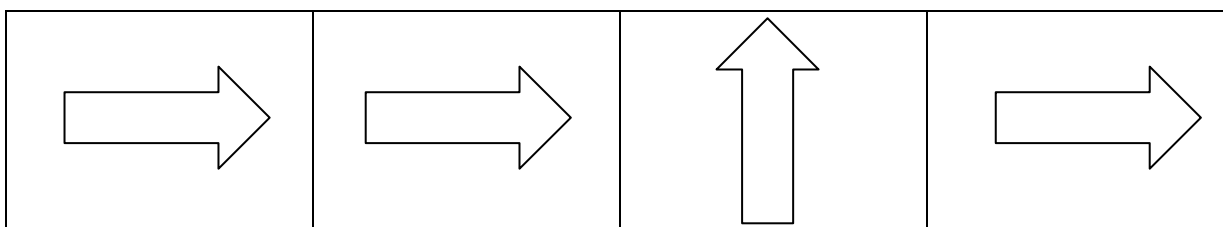


Ilustración 30. Alteración de la obra de Miró "Poema I", 1968 . 5º E.P.

Anacoluto, realización de una imagen imposible. Un trabajo interesante para el desarrollo de la imaginación. Una propuesta de trabajo: "Árboles imposibles".

Préstamo, consiste en la utilización de elementos ya conocidos y recontextualizarlos con una intencionalidad diferente a la original.

Hipérbaton, altera el orden gramatical de los elementos del discurso.

3.7 La importancia del proceso

En numerosas ocasiones, desde nuestra perspectiva de adultos, centramos nuestro interés en el logro de fines determinados y nos dedicamos a ello en cuerpo y alma teniendo en cuenta una única meta: el fin que perseguimos. Olvidamos más de lo que debiéramos que todo tiene su tiempo, que es preciso recorrer un camino para llegar al lugar deseado y que no depende de la celeridad, la calidad, la belleza o la bondad de la meta.

En el poema *Itaca*, de Kavafis, podemos leer:

“Si vas a emprender el viaje hacia Itaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento...
...Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Itaca te enriquezca.
Itaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.
Aunque pobre la encuentres, Itaca no te engañó.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprenderás ya qué significan las Itacas”²²⁹.

Es necesario gozar del camino, del proceso que nos lleva hacia algo porque ese proceso enriquece tanto o más incluso que la conclusión de lo que nos proponemos. Debemos tener en cuenta este hecho por pequeño que nos parezca. Sin un objetivo no se emprende una tarea, cierto; pero todo el tiempo que dura su realización, todo cuanto aprendemos para realizarla, todas las dudas y dificultades que superamos encierran un gran beneficio en ellas mismas y nos proporcionan argumentos de validez y credibilidad como personas. Los logros aparecerán y serán buenos o mejorables; pero si en el proceso hemos abierto los sentidos, hemos mostrado una actitud receptiva hacia lo nuevo y desconocido, seremos críticos con nosotros mismos y estaremos dispuestos a una nueva tentativa sin sensación de fracaso porque nos sentiremos seguros.

Pero en primer lugar tenemos que estar convencidos de esto y después, tratar de transmitirlo a nuestros alumnos. Es preciso dotarles de argumentos sólidos que les permitan defenderse contra la inmediatez de los fines, contra las prisas y contra la vorágine a la que nos vemos sometidos en nuestra sociedad.

La Educación Artística conlleva el desarrollo de la sensibilidad, la fantasía y la creatividad, presentes a lo largo de la historia del desarrollo humano.

“La creatividad, en sí misma no implica Arte, pero el Arte siempre lleva implícita la creatividad. Por eso, a nosotros lo que más nos importa no es la obra plástica terminada, sino el

²²⁹ KAVAFIS, Constantino (1976): Poesías completas, Pamplona, Peralta, pp. 46-47

proceso creativo que se sigue para realizarla. Toda esa toma de percepciones, opiniones, decisiones que van a producir un resultado plástico, nos ayudan a desarrollar esas potencialidades”²³⁰

“El arte permite a los niños y niñas explorar y descubrir su mundo. Unas veces, el proceso es sólo una sensación de tener pintura pegada en los dedos, pero otras es el misterio de la mezcla de los colores o la sorpresa de ver cómo evoluciona una pintura realista cuando se añaden al azar unas manchas...; lo que haría que estimular sería el descubrimiento y el proceso mismo, hablando con cada uno acerca de su obra”²³¹, nos dice Kohl.

Por su parte Lowenfeld considera que “lo importante es el proceso del niño, su



pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio... si centráramos nuestra atención en el producto del arte nos ocuparíamos primordialmente de hacer objetos hermosos, más que de los efectos de esa elaboración sobre los niños... No es la respuesta del adulto sino el esfuerzo del niño para lograr su respuesta, lo que resulta crucial”²³².

Ilustración 31. Una de las fases en la aproximación a las pirámides de Egipto. Alumnos de 6º E.P.

En una entrevista realizada a Bruner por la revista Cuadernos de Pedagogía, éste asegura que los niños tanto en la calle como en la escuela aprenden una técnica que les ayuda a integrarse en una comunidad con una actividad unida al uso de la mente. “Al aludir al uso de la mente me refiero no sólo a aprender cómo hacer cosas, sino a ser capaces de razonar sobre la manera de realizarlas y, por último, a saber comunicar a los demás este razonamiento...; los niños empiezan a tratar sus propios procesos de pensamiento como algo digno de atención. Y estos procesos pueden ser corregidos. La idea de poder corregir, que uno aprende en la escuela, es algo muy importante”²³³.

Cada persona enfoca y vive su proceso de enseñanza – aprendizaje de un modo diferente, desde planteamientos sencillos hasta elaboraciones complejas. Todos pueden ser válidos siempre que exista coherencia en ellos y se tengan en cuenta algunos aspectos de gran importancia desde nuestro punto de vista:

- Conocer a dónde queremos llegar. Esto nos llevará al planteamiento de uno o varios objetivos y esclarecerá en nuestros alumnos la intencionalidad del trabajo propuesto.

²³⁰ AGUAYO y MERODIO, Op. Cit., p. 315

²³¹ KOHL, Mary A. (1997): *Arte infantil. Actividades de Expresión plástica para 3-6 años*, Madrid, Narcea, p. 17

²³² LOWENFELD, V. Y BRITTAİN, W.L., Op. Cit., p. 22-24

²³³ BRUNER, Jerome S. (1996): *La pasión por renovar el conocimiento*, Cuadernos de Pedagogía nº 243, p. 8

- Saber con qué bagaje partimos para conseguir dichos objetivos, lo que supone conocimientos personales previos, herramientas y materiales adecuados y una actitud positiva para afrontar la tarea.
- Reflexionar acerca de la idoneidad del camino que se va a escoger, así como de los materiales a utilizar. Esto nos permitirá elaborar una estructura mental, como punto de partida, de lo que queremos conseguir aunque después la modifiquemos a lo largo del proceso.
- Estar convencidos de querer superar las dificultades y problemas que se puedan presentar. Si educamos afianzando la importancia del proceso, conseguiremos relajar a los chicos y chicas porque sabrán que su evaluación no estará sólo en el resultado final y estarán dispuestos a la aventura de aportaciones novedosas aunque posteriormente se reconozca que no son las más correctas.
- Admitir la corrección y orientaciones ante el error, provenga de uno mismo o sea ajena.
- Pensar que podemos compartir con otros, hallazgos, dudas, posibilidades..., que podemos aportar y que podemos recibir.
- Valorar, finalmente, lo que hemos conseguido, comprobar que los resultados se corresponden con los objetivos que se habían planteado, detectar los fallos que podamos observar y tratar de corregirlos o tenerlos en cuenta para futuros trabajos.

Capítulo III

Realización de la investigación



Introducción

En este capítulo se van a desarrollar los diferentes proyectos de trabajo realizados, fundamentalmente, con distintos grupos de alumnos a lo largo de los cursos escolares 1999/2000 a 2004/2005, ambos inclusive.

En estos trabajos se desarrollan los planteamientos de la hipótesis y los objetivos de esta tesis. Todos tienen un eje común en torno al cual giran: la Historia del Arte, bien en un sentido genérico, bien en concreciones temáticas o de estudio de un autor determinado. En ellos, se puede igualmente constatar la presencia de los siguientes aspectos:

- El carácter experimental-investigador de las propuestas.
- La importancia de la faceta lúdica.
- La utilidad en cuanto a la expresión y comunicación personal.
- La posibilidad que ofrecen de ampliar conocimientos culturales y sociales.

Unos se han desarrollado a lo largo de todo el curso escolar, como es el caso del proyecto *Ventanas en el Arte* o, *Un paseo por la Historia del Arte*. Otros han tenido una duración de un trimestre aproximadamente y otros, una duración no menor a un mes.

Esta dedicación temporal estuvo encaminada a favorecer la unidad temática del trabajo y a permitir a los alumnos una visión unitaria que no fragmentada y ocasional de sus trabajos.

1. Proyecto “Ventanas en el arte”

1.1 Justificación

Si bien el proyecto *Ventanas en el Arte* no fue el primero en orden cronológico, si fue el más importante en cuanto al tiempo de su duración, ya que fue desarrollado a lo largo del curso 2000/01, con los alumnos y alumnas de 6º de Primaria, en el Colegio Público de Infantil y Primaria, Vicente Aleixandre de Miraflores de la Sierra (Madrid).

Las premisas de las que se partía al comenzar este trabajo se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

- Ampliación de conocimientos.
- Acercamiento a la obra de artistas de diferentes épocas y estilos.
- Adquisición de técnicas y consolidación de hábitos.
- Fomento de la creatividad.

Se pretendía dar un enfoque unificador a todo el proyecto de modo que, desde él, se pudieran hacer múltiples relaciones y no se contemplara desde fuera, ni por los propios alumnos implicados, como mera acumulación de actividades. En este sentido, se tuvo en cuenta las palabras de Martínez Díez, Rigo Vanrell y López Fernández Cao:

“Si deseamos estimular en nuestros alumnos la creatividad, la imaginación y la agudeza visual, se debe evitar que las clases se presenten como algo aislado. Si se pretende que la vida y el aprendizaje se unan, se deben relacionar las clases con las experiencias personales, y las investigaciones y experimentos de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Se debe ver la forma de vincular el arte con algo que les atraiga su atención e imaginación, por medio de descripciones, noticias, sucesos locales, estímulos visuales, etc., un tipo de asociación por medio de la cual la clase de plástica sea algo más que un aprendizaje de distintas técnicas. Las técnicas artísticas deben ser medios para acercarse a temas de interés”²³⁴.

La propuesta aglutinante en la clase de plástica iba a ser “la ventana” y desde ella se pretendía realizar acercamientos al campo matemático, el lingüístico-poético, el histórico, el popular..., porque todos y cada uno de ellos podían aportar un aspecto más en el intento de ensanchar el horizonte educativo de los alumnos.

Entre las razones por las que se eligió la ventana como centro generador pueden señalarse:

- Ser un término familiar a cualquier persona.
- Considerarse un elemento arquitectónico presente en nuestra vida diaria, próximo, por tanto, a nuestra experiencia.
- Presenta matices metafóricos amplios.
- Permite establecer relaciones con dos conceptos artísticos importantes: el espacio y la luz.

²³⁴ MARTÍNEZ DÍEZ, Noemí, y otras (1993): *La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de educación*, en *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, Madrid, Editorial Complutense, p. 60

- Facilita el contacto con el volumen en las realizaciones plásticas de una manera casi natural.
- Permite conectar con los *ready-made* de Marcel Duchamp, “un tipo de obra de su invención que consiste en seleccionar al azar un artículo producido en serie, aislarlo de su contexto funcional y presentarlo como obra de arte”²³⁵.
- De igual forma facilita la relación con otro término artístico del siglo XX, *Objet trouvé*, “objeto que un artista encuentra y presenta, con una mínima o ninguna manipulación como obra de arte (o como elemento de una obra)”²³⁶.
- Puede considerarse como frontera entre lo interior -conocido, cálido, seguro-, y lo exterior -menos conocido, distante, inseguro, sorprendente-; zona neutral de entidad propia que confiere razón de ser a una situación o a otra.

Las valoraciones metafóricas que sobre la ventana se podían realizar como apertura a lo desconocido, lo novedoso o distinto o, al menos, como consideración de lo que no es habitual en nuestras vidas, suponían un foco de atención importante: *lugar para la contemplación*. Y la contemplación requiere disponer de tiempo o intentar conseguirlo para disfrutar en el reconocimiento de todo cuanto nos rodea. Esto necesita un hábito de quietud y mucha paciencia como contrapunto a la prisa exagerada que nos invade y que ahoga, en gran parte, el potencial creativo.

La ventana se convierte en concepto abstracto que permite vislumbrar en el campo de las ideas, de los sentimientos, de las emociones..., razones, pensamientos, intuiciones en las que apoyar los esfuerzos presentes para conseguir mejoras en el futuro.

No se puede dejar de lado la *ventana electrónica* en nuestra vida cotidiana, desde la que tenemos acceso a campos variados temáticamente y distantes en el tiempo y el espacio, léase televisión y ordenador. Acaso señala que la ventana “se convierte en un espacio en donde la virtualidad desmembra las construcciones reales: por medio de ella dejamos de ver objetos de la manera tradicional”²³⁷. Esta autora habla también en su *Ventana electrónica*, de la ventana en la red, la ventana navegable, la ventana interactiva y la ventana multimedia.

También la fotografía, en este sentido metafórico, se convierte en ventana y en ella confluyen coordenadas espaciales y temporales, siempre alusivas al recuerdo, al pasado y está, por lo tanto imbuida de un carácter no real puesto que aquellas coordenadas que le dieron y alimentaron su presente real, dejaron de existir.

Un elemento que permite relacionar la fotografía con la ventana es la luz; la luz y el tiempo. Esta idea de John Berger es recogida por Moreno Sáez²³⁸ en *La fotografía y el tiempo*.

²³⁵ CHILVERS, Ian (2001): *Diccionario del Arte del siglo XX*, Madrid, Editorial Complutense, p. 673

²³⁶ *Ibíd.*, p. 604

²³⁷ ACASO, María (1998): *La ventana electrónica*, en Entorno (II), Madrid, Editorial Complutense, p. 50

²³⁸ MORENO SÁEZ, M^a del Carmen (2000): *La fotografía y el tiempo*, en VV.AA. (2000): *Distorno*, Madrid, Editorial Complutense S.A., revista ABIBA nº 1

Igualmente, la cinematografía recoge este sentido metafórico y lo convierte en paradigma en la obra de Hitchcock, *La ventana indiscreta*, realizada en 1954.

Por último, *La ventana*, programa de radio conducido por Gemma Nierga, se convierte en un espacio en el que sus contertulios dirigen la mirada hacia temas de interés social, político o cultural de interés general.

La alusión arquitectónica a la que anteriormente se hacía mención tenía como íntima intención el poner de manifiesto la importancia del vacío interior en arquitectura y su relación con el exterior mediante vanos (resaltando en este trabajo, sobre todo las ventanas). Zevinos dice que “la arquitectura no deriva de una suma de longitudes, anchuras y alturas de los elementos constructivos que envuelven el espacio, sino dimana propiamente del vacío, del espacio envuelto, del espacio interior, en el cual los hombres viven y se mueven”²³⁹.

Esta idea merecía la pena tenerse en cuenta y ser resaltada porque en la mayoría de los casos, la arquitectura se muestra a los escolares como el envoltorio y no se considera lo suficiente su espacio interior. El diálogo entre lo interno y lo externo, la tensión ejercida por ambas partes, las puertas y ventanas asumen el arbitraje armónico, el tránsito sereno de uno a otro; y la persona que traspasa el umbral o que se asoma a él, se ve envuelta en una atmósfera llena de matices desconocidos desde el exterior o viceversa.

Otros dos conceptos a destacar eran el de **luz** (relacionado íntimamente con la ventana y su concepción en diferentes épocas artísticas) y el de **volumen** (relacionado tanto con la arquitectura como con la escultura).

En numerosas ocasiones, la experiencia con el volumen en la escuela primaria, no refleja la importancia que este aspecto creativo tiene en el desarrollo de la personalidad del niño, relegándose a un segundo o tercer plano o convirtiéndose en una actividad aislada sin afán de continuidad y progreso, por lo que, raramente pueden apreciarse avances en este campo. Con el desarrollo de esta experiencia se pretendía tener la oportunidad de explorar recursos y materiales para trabajar el volumen de una forma coherente, con una finalidad y no como mero ejercicio aislado.

1.2 Objetivos generales

Entre los objetivos que se pretendían conseguir, se pueden citar:

- Ofrecer un motivo de cohesión a todo el trabajo a desarrollar a lo largo del curso.
- Posibilitar el trabajo de investigación personal.
- Ampliar el campo de conocimiento artístico en pintura.
- Iniciar el estudio de diferentes estilos arquitectónicos.
- Establecer paralelismos entre la metáfora en el campo lingüístico y el plástico.

²³⁹ ZEVI, Bruno (1979, 1ª Ed. 1976): *Saber ver la arquitectura*, Barcelona, Poseidón, p. 20

- Ampliar el vocabulario relacionado con la ventana.
- Posibilitar el trabajo cooperativo.
- Fomentar la observación de la obra artística como punto de partida para desarrollar capacidades tanto cognitivas como críticas.
- Alentar las interpretaciones realizadas con obras de artistas de diversas épocas.
- Potenciar el trabajo volumétrico plástico.
- Valorar las posibilidades estéticas y plásticas de diversos objetos de nuestro entorno.
- Iniciar el juicio crítico tanto de la obra artística reconocida como de la propia producción.

1.3 Desarrollo del trabajo

El grupo con el que se llevó a cabo esta experiencia lo formaban veintitrés personas (quince chicos y once chicas) con edades que oscilaban entre los once y doce años, excepto uno de ellos que ya había cumplido los trece. Tanto éste como una de las chicas estaban incluidos en la modalidad educativa de Integración, y otra pareja recibía apoyos de Educación Compensatoria. Salvo dos alumnos repetidores, el resto procedía de un originario grupo de primaria que apenas tuvo variaciones por lo que era un grupo bastante compenetrado aunque variado en cuanto a personalidad, intereses, hábitos de estudio, esfuerzo continuado en el trabajo, etc.

1.3.1 Propuesta y motivación

Cuando este grupo cursaba segundo de primaria, tuve la oportunidad de trabajar con ellos en el Área de Plástica, y desde el curso anterior, fui su tutor; era pues el tercer año que trabajaba con ellos esta materia y el segundo de forma continuada. Ya en quinto hubo ocasión de realizar dos proyectos con ellos, más modestos (en cuanto a tiempo empleado), pero no menos interesantes²⁴⁰.

Al presentarles la propuesta de trabajo *Ventanas en el Arte* para llevarla a cabo durante todo el curso, se notó en sus expresiones algo de extrañeza y desconfianza, materializada en una expresión espontánea de uno de los alumnos: *¿Y todo el curso vamos a trabajar con las ventanas?* Alguien también añadió: *¡Pues nos vamos a cansar pronto!*. Y una tercera persona: *¿no será un poco aburrido?*

Se hizo alusión a los logros obtenidos y el empeño e ilusión que habían mostrado en las dos experiencias de quinto y se les presentó esta nueva propuesta como un reto que, desde un principio, el profesor confiaba en su buen término. Dos o tres personas aportaron otras ideas para trabajar pero el resto de la clase las rechazó.

Antes del planteamiento general del trabajo, se les pasó un cuestionario²⁴¹. Con él se pretendía conocer en qué punto se encontraban sus conocimientos en

²⁴⁰ Dichos proyectos fueron: “El *collage* en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters” y “La mujer y el Arte en Educación Primaria”. Ambos se explicarán con detalle en el capítulo III

²⁴¹ Ver Anexo 3.1, p. 423

relación con las ventanas, sin que tuvieran oportunidad de falsear sus respuestas. A continuación se les invitó a plasmar plásticamente seis formas de ventanas diferentes en un soporte preparado para tal fin²⁴².

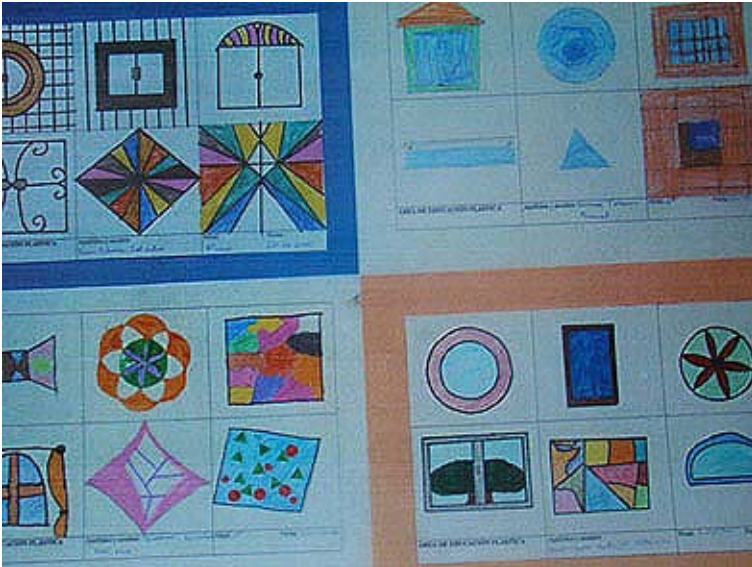


Ilustración 32. Muestras de ventanas que realizaron los alumnos de 6º ante la primera propuesta, sin referencia alguna.

A la primera pregunta del cuestionario, **¿qué es una ventana desde el punto de vista objetivo?**, estas fueron algunas de las respuestas más repetidas:

Un punto para mirar.

Un hueco en la pared, con cristal, que da al exterior.

Un objeto que impide que entre el frío o el calor y te deja ver a través de ella.

Es un agujero desde donde se ve el exterior o el interior, según desde donde se mire.

Un espacio acotado por muros o palos...

Subjetivamente, ¿qué supone o te sugiere la ventana?

Un espacio que me recuerda la libertad.

Un espejo.

Un espacio sin agobio.

La posibilidad de contemplar nuevas ideas...

Atendiendo a la idea de ventana, ¿qué tipos o formas de ventanas conoces?

Redondas, cuadradas, largas, rectangulares (las respuestas más repetidas).

Triangular, arqueadas (mencionada por una persona), con forma de rosetón (mencionada por una persona), con rejillas...

Desde el punto de vista subjetivo, ¿qué cosas podrías considerar tú como ventanas?

(Según el mayor número de veces repetidas): *cristales, gafas, espejo, pantalla de cine, un vaso, la puerta del microondas, cosas transparentes, un armario, un poster, una alcantarilla, un ordenador, un terrario, la pizarra, una portería de fútbol, la luna*

²⁴² Ver Anexo 2.4, p. 406

del coche, las gafas de bucear, las cerraduras de las puertas, una brújula, el telescopio.

Menciona cinco o seis palabras con las que, de alguna forma pudieras relacionar la ventana

Persiana, pantalla, carretera, cortina, paisaje, barrotes, cristal, cielo, fuga, saltar, limpiar, catalejo, caja, boca, pozo, abrir, cerrar, decoración, luz, ojo, oído, vista, claridad, tristeza, visibilidad, alma, plástico, botella.

Intenta escribir un pequeño poema o una breve historia que lleve por título “La ventana”

Una muestra de cada tipo de texto:

*La ventana de mi casa
es grande, es pequeña,
está cerrada o abierta.
Cuando la abro
libero a mi pájaro
y sale volando
como una escopeta.
(V. R.)*

Había una vez una niña que nunca había estado en el interior de una casa. Un día, a Lidia, que así se llamaba la niña, la acogieron en su casa unos señores, pero ella se negaba a entrar. Cuando por fin consiguieron que entrara, Lidia se quedó sorprendida, pues gracias a las ventanas que había en ella, logró comprender que aunque viviera en aquella casa, podría ver y disfrutar de lo que había fuera y tanto le gustaba. (L.T.)

Imagina que eres un constructor y debes construir tu propia casa. ¿Cómo serían las ventanas de la misma? ¿Por qué serían así?

*Serían en forma de medio arco, porque me parece muy atractivo.
Con muchos cristales porque me gusta mucho la luz.
Las pondría dobles para pasar menos frío.
Serían redondas porque me parecen originales.
Amplias, hacia el sur, para ver un buen paisaje.
Serían de forma rectangular porque me gustan las cosas sencillas.*

En un segundo paso, se les invitó a formar cuatro grupos y que cada uno de ellos pasara por las clases de los niveles 3º, 4º y 5º y preguntaran a los alumnos qué era para ellos una ventana. Algunas de las respuestas que recogieron fueron estas:

Nivel tercero

*Una ventana para mí, es ver las montañas, ver a los chicos jugar y que entre aire.
Son grandes, pequeñas, se abren, se cierran. Tienen una persiana que se baja y se sube.
La ventana es un ser inerte...*

Nivel cuarto

Es un agujero que da aire y luz.

Es un centro de imaginación.

Es por donde entra la luz en mi cuarto, lo llena de fantasía y conexión con el mundo.

La ventana me recuerda cuando veo los ojos de alguien...

Nivel quinto

Me parece la entrada de la iluminación, la entrada y la salida de la imaginación, la inspiración de los artistas.

La ventana es un palacio de cristal que si se cae, se rompe.

Es un mundo a descubrir, algo que te abre a la naturaleza, pero también es un portal en internet que te abre a la información...

En un tercer paso, se les pidió que entrevistaran a cinco personas adultas de su entorno vecinal o familiar, para recabar información acerca de su idea de ventana tanto en sentido literal como figurado. Estas fueron las respuestas más comunes que recogieron:

Sentido literal

Cavidad en la pared para que entre luz y aire.

El lugar donde resbala la lluvia.

El lugar desde el que veo amanecer.

Agujero que rompe el muro.

Vano para la ventilación.

Un marco que permite dar luz a las cosas...

Sentido figurado

Los ojos de una casa.

La bienvenida al exterior.

Cada una de las salidas por la que optar en un momento determinado de la vida.

Salto a la libertad.

Espacio por el que mirar cuando hay problemas.

Una apertura a la esperanza en cualquier momento y situación de la vida.

Un hueco de alegría.

Algo que da vida a la casa...

En un cuarto paso, se propuso realizar un trabajo de búsqueda personal sobre la ventana. Cada uno podía interpretarlo como quisiera. Destacar aquello que consideraran más interesante sobre ella, era, por así decirlo, la única consigna. Si bien todos los alumnos realizaron su trabajo con más o menos amplitud, y todos aportaron imágenes sobre ventanas (casi siempre procedentes de revistas de decoración modernas), alguno fue bastante original en el planteamiento del suyo como en el caso de J.A.T., que realizó un recorrido por las edades Antigua, Media, Moderna y Contemporánea e ilustró el texto con realizaciones personales esquemáticas pero acertadas.

En este trabajo personal de búsqueda de información, debían incluir un acróstico cuyas letras iniciales, leídas verticalmente, apareciera la palabra ventana. He aquí tres ejemplos de los acrósticos realizados:

*Ventana que estás abierta
En esos bellos rincones
No dejes de darme luz.
Tampoco dejes de darme
Amaneceres de colores.
Nunca cierres tus cristales
A mis ojos soñadores.*

(A.D.)

*Vela sin luz,
Elefante sin hambre,
Nacimiento sin niño,
Tatami duro.
Alas sin pájaro,
Nada con todo,
Águila que vuela.*

(P.G.)

*Vine a mi casa,
Encendí la luz,
No había nadie,
Tenía miedo.
Allí, yo tan sola.
No dejaron ni una nota,
Allí permanecí sola, sola.*

(V.R.)

Antes de comenzar a realizar los trabajos plásticos, y dentro del Área de Lenguaje, se propuso una actividad relacionada con el sentido metafórico de la ventana. Debían establecer un paralelismo entre la ventana y otros elementos que pudieran relacionarse con ella en algún sentido. Este trabajo se realizó oralmente y cada participante aportaba su propia idea, algunas de las cuales se repetían. Las relaciones más significativas fueron estas:

Cámara de video: ventana del pasado.
Ojo: ventana de los sentidos.
Mente: ventana del pensamiento.
Espejo: Ventana del reflejo.
Escaparate: ventana del consumo.
Oreja: ventana del sonido.
Cerradura: ventana de los secretos.
Libro: ventana de la sabiduría.
Lupa: ventana del detalle.
Portería: ventana por la que entra el balón.
Ordenador: ventana de la información.

Todas estas actividades permitieron realizar reflexiones por parte de toda la clase respecto a los datos y resultados que se iban obteniendo. Algunos de ellos resaltaban aspectos que en ese momento les parecían evidentes pero que anteriormente no se habían parado a pensar.

Posteriormente, y para centrar el tema objeto del trabajo, se habló de las partes de una ventana²⁴³ y de algunos tipos de ventanas cuyo empleo es habitual actualmente.

Mientras tanto, por parte del profesor, se elaboró un dossier con distinta documentación. Parte de la misma fue entregada a cada una de las personas del grupo para uso propio y parte estuvo dispuesta en clase (con cuatro o cinco copias) para consulta de quien lo necesitara²⁴⁴.

A continuación comenzó el trabajo plástico acompañado de una parte teórica que facilitara el establecimiento de relaciones con obras artísticas tanto en pintura como en escultura y, en menor medida, en arquitectura, al mismo tiempo que sirviera de referencia para enfocar la actividad propuesta en ese cada caso.

²⁴³ Ver Anexo 1.4, p. 360

²⁴⁴ Sobre este aspecto se habla en el apartado 1.4 de este mismo capítulo

En dichas producciones, la **observación**, el **análisis** elemental de algunas de sus características y la alusión al **contexto histórico**, estuvo siempre presente a lo largo de todo el proceso.



Ilustración 33. En este trabajo se hizo referencia a la ventana del ojo en sentido metafórico. Cada alumno dispuso de dos parejas de ojos. En una de ellas, debía reflejar algún motivo que le agradase y en la otra algo que no fuese de su gusto.

El trabajo plástico se organizó siguiendo tres planteamientos diferenciados:

- 1) Trabajos realizados en clase siguiendo el horario establecido oficialmente.
- 2) Trabajos realizados en el taller²⁴⁵.
- 3) Trabajos de reflexión e investigación personal en el que, partiendo de unas fichas elaboradas por el profesor²⁴⁶, habían de responder a cuestiones planteadas, realizar alguna actividad plástica o buscar información relacionada con el tema propuesto. Esta actividad debía realizarse fuera del colegio, si bien, una vez finalizada cada una de ellas, se analizaba de forma colectiva en la clase de plástica, se exponían los resultados y conclusiones a los que se había llegado y se realizaba un juicio valorativo sobre la misma.

1.3.2 Trabajos de alumnos realizados en clase

Estos trabajos (veintiuno en total) fueron realizados participando toda la clase bien en grupo no superior a cuatro personas, bien de forma individual.

Trabajo 1: (ilustración 32)

Título: Ventanas.

Modalidad de trabajo: Individual.

²⁴⁵ Las actividades del taller tuvieron lugar fuera del horario escolar y estuvieron centradas exclusivamente en realizaciones plásticas en tres dimensiones. Se explica con más detalle en el punto 1.3.3 de este capítulo

²⁴⁶ Ver Anexo 2.1, pp. 380-391

Tamaño soporte: Din-A4.

Materiales utilizados: lápices de grafito, lápices de colores, rotuladores.

Observaciones: No hubo referencia alguna. Repitieron con bastante frecuencia el tema de la ventana desde la que se podía contemplar algo lejano, normalmente un paisaje. La ilustración 32 muestra tres trabajos de los más elaborados y el más modesto de ellos, aunque no el único.

Trabajo 2:

Título: Ampliación de una ventana²⁴⁷.

Modalidad de trabajo: parejas.

Tamaño soporte: Din-A3.

Materiales utilizados: ceras blandas.

Observaciones: Cierta dificultad para ponerse de acuerdo en qué ventana ampliar. alguna pareja lo resolvió echándolo a suertes.

Trabajo 3: (ilustraciones 34 y 35)

Título: Imaginamos ventanas.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: Din-A4.

Materiales utilizados: lápiz de grafito, rotuladores de colores, lápices de colores, ceras blandas.

Objetivos: Fomentar el desarrollo de la imaginación. Trabajar el cuadrado como ventana en sentido metafórico. Respetar la proporción entre el formato del primer y segundo trabajo.



Ilustración 34



Ilustración 35

Observaciones: La primera actividad de este trabajo se hizo a partir de una ficha elaborada por el profesor²⁴⁸ en la que se reflejaban unas pautas a partir de las cuales cada alumno debía realizar un motivo pictórico de acuerdo con su imaginación, fantasía o gusto personal. El cuadro plástico realizado, se convierte en una ventana y la ventana que supuestamente se había imaginado, se convierte en un cuadro. Esta reflexión llevó a observar la obra de Magritte “*La condición humana*”

²⁴⁷ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 1

²⁴⁸ Ver Anexo 2.4, p. 407

y establecer entre ambos trabajos un paralelismo. Al finalizar la primera parte, tuvieron que elegir entre una de las doce opciones para ampliarla tratando de ser fieles a los detalles y proporciones del tema de referencia.

Trabajo 4:

Título: Variante del trabajo anterior.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: Din-A4.

Materiales utilizados: Lápiz de grafito, rotuladores de colores, lápices de colores.

Observaciones: Se partió de una ficha de características similares a la del trabajo anterior²⁴⁹, con diferencia de tamaño en los espacios cuadrados para la ventana, y la incorporación de un espacio mayor en la misma para el motivo a ampliar.

Trabajo 5:

Título: *Ventana de mi habitación*²⁵⁰.

Modalidad de trabajo: de todo el grupo.

Tamaño soporte: 42 x 56 x 5 cm.

Materiales utilizados: Madera, acetato, lámina impresa con paisaje, pieza de ajedrez, papel de empapelar, cola blanca, pintura al agua, pegamento de empapelar.

Objetivos: Fomentar el trabajo de cooperación. Relacionar sensaciones personales con la contemplación del paisaje desde la ventana.

Observaciones: El aspecto más dificultoso de este trabajo resultó ser el acuerdo en cuanto a la forma de la ventana, la elección del motivo de fondo y del elemento colocado sobre el alfeizar. El resultado final fue fruto de un consenso del grupo con ciertas objeciones.

Trabajo 6:

Título: Cambiamos el punto de vista desde la ventana²⁵¹.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4.

Materiales utilizados: Lápiz de grafito, rotulador negro, lápices de colores, folios de color.

Objetivos: Partir de una composición completa y reflejar plásticamente partes individualizadas. Fomentar la observación. Discernir la orientación espacial.

Observaciones: Partiendo de la ficha que se les repartió²⁵², debían imaginar en el recuadro superior izquierdo lo que ellos quisieran ver desde una ventana. Si ésta se rompía y tapaba una porción de la parte inferior, la visión se modificaba y debían reflejarlo en el cuadro inferior izquierdo. Si la ventana disponía de postigos y se cerraba uno de ellos, nuevamente se modificaba la visión, recuadro superior derecho. Por último, en el recuadro inferior derecho debían seleccionar un detalle de la panorámica general y ampliarlo considerablemente.

Trabajo 7:

Título: Muro con arco.

Modalidad de trabajo: individual.

²⁴⁹ Ver Anexo 2.4, p. 408

²⁵⁰ Los títulos en cursiva corresponden a los que pusieron sus autores. Ver archivo de imágenes, ilustración 3

²⁵¹ Ver archivo de imágenes, ilustración 4

²⁵² Ver Anexo 2.4, p. 409 y archivo de imágenes número 1, ilustración 4

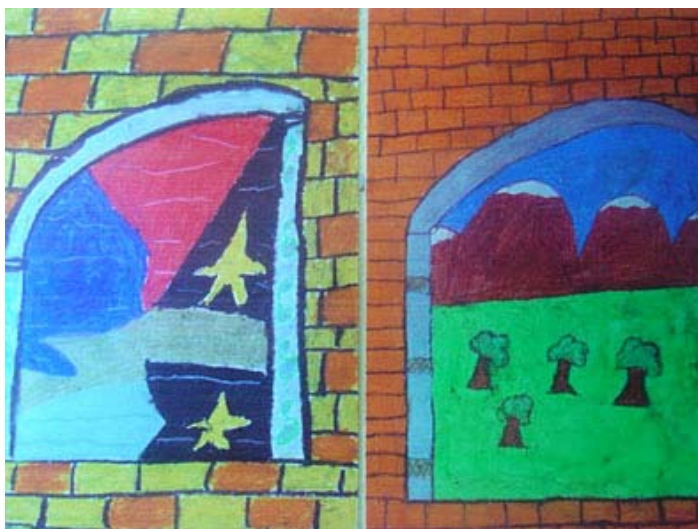
Tamaño soporte: DIN-A4.

Materiales utilizados: Ceras blandas.

Objetivos: Identificar diferentes formas de arco que pueden coronar una ventana. Desarrollar la originalidad.

Observaciones: Con anterioridad, se habló en clase de los diferentes tipos de arco que podíamos encontrar en la arquitectura de todas las épocas históricas y se les había mostrado, formando parte del material de consulta a disposición de todos, algunas de las formas más usuales de realizar este elemento arquitectónico²⁵³.

De igual forma, se les había facilitado una serie de términos relacionados con la ventana²⁵⁴, entre los que figuraba y se explicaba el término “arco” y algunas de sus variantes.

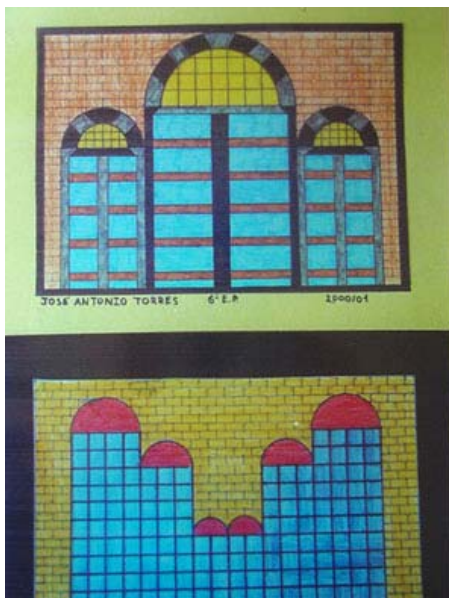


Aunque la elección de arco era libre, la gran mayoría eligió el rampante, tal vez por lo poco conocido y por lo gracioso que les parecía el nombre, como indicaban algunas personas.

El tema de fondo elegido, mayoritariamente fue un paisaje excepto la persona cuyo trabajo aparece en la parte izquierda de la ilustración 36.

Ilustración 36. Muro con arco rampante

Ilustración 37.



Trabajo 8:

Título: Diseño con arcos de medio punto.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: Hoja de papel milimetrado.

Materiales utilizados: Papel milimetrado, compás, regla, rotuladores de colores.

Objetivos: Fomentar la utilización de instrumentos de medida. Potenciar la realización de bocetos previos. Conocer ejemplos arquitectónicos de España en los que se ha utilizado el arco de medio punto. Diferenciar el arco de medio punto peraltado del que no lo es.

Observaciones: Partiendo del estudio de los diferentes tipos de arco indicado anteriormente, la propuesta de este trabajo se centraba en la realización de un ventanal en el que este tipo de arco se utilizara como remate. La opción para el

²⁵³ Ver Anexo 1.4, pp. 361-363

²⁵⁴ Ver Anexo 1.1, pp. 347-350

diseño era amplia, desde la presencia de un solo vano, hasta un número no superior a seis. Los más repetidos fueron los de dos y tres vanos y, excepcionalmente el que puede verse en la parte inferior de la ilustración 37.

Entre las referencias arquitectónicas con las que se contó, se pueden citar: Santa María del Naranco (Asturias); San Martín de Frómista; ventanal de la iglesia de Antigüedad; iglesia de Valoria de Alcor; Nuestra señora de las Fuentes, en Amusco y la de Villaconancio (todas ellas en la provincia de Palencia)²⁵⁵.

Trabajo 9:

Título: *Ventana con mosquitera*²⁵⁶.

Modalidad de trabajo: grupo de tres personas.

Tamaño soporte: 34 x 57 x 7 cm.

Materiales utilizados: Folios blancos, ceras blandas, cedazos de plástico, bolas de plástico, madera, pegamento.

Objetivos: Resaltar el valor de algunos objetos de la vida cotidiana como parte de una obra plástica. Relacionar estos objetos con los *ready-made* de Marcel Duchamp. Conocer elementos asociados normalmente a la ventana.

Observaciones: este trabajo surgió de la propuesta de una alumna. Dos compañeras mostraron interés por la misma mientras que el resto de la clase se mostró escéptico aunque aportaron ideas.

Trabajo 10:

Título: *Ventana del consumo*.



Modalidad de trabajo: todo el grupo.

Tamaño soporte: 25,5 x 60 x 4,5 cm.

Materiales utilizados: Envases de cartón de las ceras utilizadas en clase, chucherías comestibles, tablero de madera, pegamento y acetato.

Objetivos: Relacionar el escaparate de las tiendas en general con un sentido metafórico de ventana al consumo. Fomentar el trabajo cooperativo.

Ilustración 38. Detalle de *Ventana del consumo*

Obra de referencia: *Restaurante La Perousse*, 1995. Amalia Avia.

Observaciones: Las propuestas para este trabajo fueron múltiples, todas ellas relacionadas con productos u objetos que se podían encontrar en el escaparate de una tienda (tela, cromos, canicas, puzzles...). Lógicamente, el poder de atracción de

²⁵⁵ GARCÍA GUINEA, Miguel Ángel (1975, 1ª ed. 1961): *El Románico en Palencia*, Palencia, Excma. Diputación Provincial de Palencia

²⁵⁶ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 6

las chucherías atrajo la atención de todos. Ellos aportaron las muestras y se optó por las que aparecen en la imagen 38. Cada alumno hizo su propia ventana una vez seleccionado el color de la caja y posteriormente se estudió la forma de realizar una composición con todas ellas. En un principio se les colocó un trozo de acetato que simulaba el cristal del escaparate pero decidieron que era más llamativo el trabajo sin él porque el brillo del acetato impedía ver las formas con claridad.

Trabajo 11:

Título: *Ventana del mar 1.*

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4.

Materiales utilizados: Papel, lápices de colores, rotuladores, lápices de grafito.

Objetivos: Conocer aspectos de la vida y obra de Matisse. Interpretar una de sus obras. Fomentar la imaginación creativa.

Obra de referencia: *Ventana abierta*, 1921. H. Matisse.

Observaciones: El punto de partida de este trabajo lo constituyó el libro *Las ventanas del sol. Matisse*²⁵⁷. Presenta una selección de ventanas de este autor, de las cuales se tomaron dos como referencia más directa: *Ventana abierta*, (1921) y *Ventana en Colliure*, (1905). Acompañando a cada ilustración, se incluye un cuento. El trabajo consistía en interpretar la obra de Matisse, *Ventana abierta*, añadiendo todos los elementos que quisieran en la hoja que se les ofreció²⁵⁸. Posteriormente debían hacer un resumen del cuento correspondiente incorporando, si lo deseaban, modificaciones al mismo.

Trabajo 12:

Título: *Ventana torcida*²⁵⁹.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4.

Materiales utilizados: Papel, lápices de colores, rotuladores, cartulina, pegamento.

Objetivos: Observar ilustraciones de libros infantiles. Crear textos a partir de una imagen. Modificar una imagen propuesta. Potenciar la creatividad.

Observaciones: Se consideraba interesante resaltar el trabajo de ilustración de textos infantiles en general ya que mediante la imagen, el niño, aún no sabiendo leer, puede entender una historia o recrearla en su imaginación añadiendo elementos fantásticos o adaptándola a sus propios intereses. Se les mostró el libro de Bayley²⁶⁰, una de cuyas imágenes presentaba una casa torcida con un texto alusivo a la misma. Una fotocopia ampliada²⁶¹ de esa imagen fue el pretexto para completar la composición original, crear una ventana torcida diferente a la que aparecía y escribir un texto alusivo a la ventana creada por ellos²⁶².

Trabajo 13:

Título: *Ventana con rejas.*

Modalidad de trabajo: grupo de cuatro personas.

²⁵⁷ CARPI, Pinin (1980): *Las ventanas del sol. Matisse*, Barcelona, Edhasa

²⁵⁸ Ver Anexo 2.4, p.410

²⁵⁹ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 8

²⁶⁰ BAYLEY, Incola (1986): *Canciones tontas*, Barcelona, Lumen

²⁶¹ Ver Anexo 2.4, p. 411

²⁶² En el apartado 1.5 de este capítulo, p. 162, se puede ver algún ejemplo de estos textos

Tamaño soporte: 42 x 46,5 x 4 cm.

Materiales utilizados: Contrachapado de madera, palillos largos de madera, estructuras de cartón de productos farmacéuticos, tabla de madera, pegamento, silicona incolora, pintura al agua.

Objetivos: trabajar elementos asociados a las ventanas. Dialogar sobre el sentido metafórico de la reja. Trabajar con colores primarios y obtener a partir de ellos secundarios. Conocer obras de arte en las que aparezcan rejas.

Obra de referencia: *La coronación de espinas* de Van Dyck. Ventana con reja del palacio Vázquez de Molina (Úbeda), de Vandelvira.

Observaciones: En torno al tema de la reja, estas fueron algunas de las apreciaciones que se hicieron por parte de los alumnos:

Las rejas de las ventanas nos protegen de los ladrones.

Las rejas parecen cárceles.

Las rejas nos dan seguridad.

Las rejas agobian mucho.

Las rejas de las ventanas son como cuerdas puestas a las alas de la libertad.

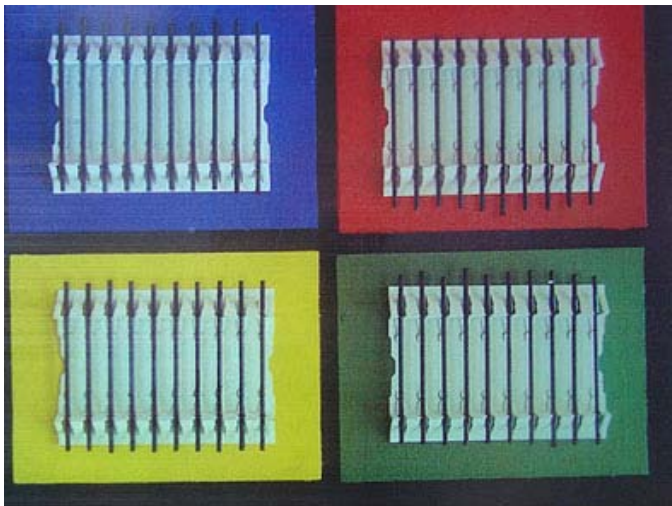


Ilustración 39. Ventanas con rejas

Trabajo 14:

Título: *Personajes en la ventana*²⁶³.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A3.

Materiales utilizados: Papel, ceras blandas, lápiz de grafito.

Objetivos: Conocer alguna obra de artistas de distinta época que han tratado en sus obras el tema planteado en este trabajo. Tratar de captar y diferenciar plásticamente, zonas con distinto tratamiento lumínico. Fomentar la observación. Estudiar la proporción y relación existente entre las partes de una composición.

Obras de referencia: *Muchacha en la ventana*, 1925, de Salvador Dalí. *Retóricos en la ventana*, c. 1662-66, de Jan Steen. *Muchachas en la ventana*, *Niño pidiendo*, c. 1650, de Murillo

Observaciones: La propuesta de esta actividad, estuvo relacionada con la idea de ventana desde la cual se mira, que aportaban los propios alumnos en el trabajo inicial. Pretendía poner de manifiesto cómo este tema, tan habitual en nuestra vida

²⁶³ Ver ilustración 17, p. 84

cotidiana, había sido recogido y tratado en sus pinturas por numerosos artistas a lo largo de la historia.

En principio, les resultaba difícil la interpretación, pero a medida que se iba avanzando, trataban de superar las dificultades (sobre todo las relacionadas con las luces y las sombras y las facciones del rostro), y continuaban de buen grado.

Más de seis personas no podían elegir el mismo tema, por lo que los primeros en terminar la actividad anterior tuvieron más posibilidades para la elección y lo hicieron más de acuerdo con sus gustos o con lo que consideraban más fácil. En este sentido, *Muchacha en la ventana* de Dalí, fue la primera elegida y, tras ella, *Muchachas en la ventana* de Murillo y *Retóricos en la ventana* de Steen.

Trabajo 15:

Título: *Ventana de colores.*

Modalidad de trabajo: grupo de todos los alumnos.

Tamaño soporte: 22 x 32 x 11 cm.

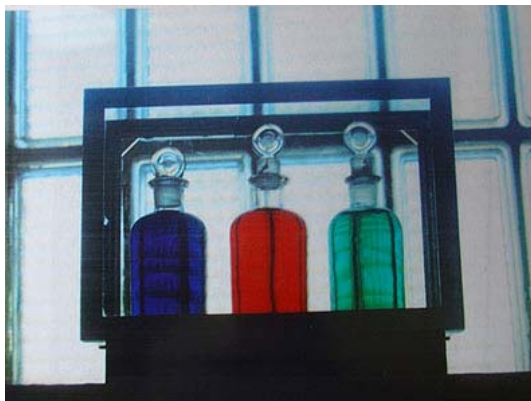
Materiales utilizados: Botes de cristal, terrario, colorantes alimenticios, silicona incolora.

Objetivos: Experimentar las coloraciones de líquidos con sustancias no peligrosas. Fomentar el trabajo cooperativo. Utilizar herramientas nuevas de trabajo (pistola de silicona). Realizar una aproximación a algunas de las obras de Antonio López.

Obra de referencia: *La vitrina*, 1970. Antonio López.

Observaciones: La idea surgió cuando encontramos, en la sala donde se trabajaba habitualmente, un terrario que en otro tiempo sirvió a otras clases para observar pequeños insectos. Alguien dijo que aquel objeto se parecía a una ventana. ¿Qué podíamos hacer con él? Algunos sugirieron un escaparate, pero aquella idea ya la habíamos trabajado anteriormente. Otra persona apuntó que le recordaba a un mueble donde su madre guardaba cosas, una vitrina. Vino entonces la idea de relacionarla con la obra del artista citado.

Hubo que limpiar el terrario a fondo, buscar elementos que pudiéramos exhibir dentro de él... y así, de forma encadenada, una cosa nos iba llevando a la otra.



Lo que más les llamó la atención fue la posibilidad de colorear el agua utilizando productos que se limpiaban fácilmente y que no eran tóxicos como las anilinas.

Una vez terminado, se buscó una ubicación que resaltara su cromatismo, y se eligió la cristalera que tenemos en la escalera del colegio para subir a la segunda planta, con lo que la luz estaría siempre garantizada tras la obra.

Ilustración 40. *Ventana de colores*

Trabajo 16:

Título: *Ventana de un tren.*

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A3.

Materiales utilizados: Papel, ceras blandas, lápiz de grafito.

Objetivos: Iniciar el estudio de la perspectiva. Ampliar el campo de las ventanas fuera del marco arquitectónico. Realizar una aproximación a la obra de Hopper. Intentar transmitir sensaciones o sentimientos que puedan experimentar las personas que utilizan medios de transporte.



Obra de referencia: *Compartimento C, coche* 193, 1938, de E. Hopper y *El parabrisas*, 1917, de H. Matisse.

Observaciones: “En la obra de Hopper, la ventana (como el ojo, el vacío, el umbral, el silencio, el laberinto y la evasión) es un común denominador para las fugaces transacciones del perseguidor, del perseguido y del testigo, lo que en mi opinión apenas había empezado a comprenderse”. (Brian O’Doherty)²⁶⁴.

“El cuadro toma ideas plásticas precedentes y a un tiempo las hace extrañas. Por una parte, la ventana del compartimento se refleja un paisaje que, por medio de un río, un puente y un bosque oscuro en el horizonte, muestra una demarcación civilizada dentro de la naturaleza. Por otra parte, este cuadro recibe su especial dinamismo gracias a una perspectiva cortada transversalmente”(Günter Renner²⁶⁵).

Ilustración 41. Dos interpretaciones de la obra de E. Hopper, *Compartimento C, coche* 193. 6º E.P.

Tanto en la obra de Hopper como en *El parabrisas* de Matisse, podemos apreciar ese sentido de la perspectiva que da profundidad a la composición y que resulta novedoso para los alumnos cuando se introduce en la escuela.



Casi todos, exceptuando dos niñas, eligieron la obra de Matisse para hacer su interpretación. Les parecía menos difícil, según sus propias palabras, que la obra de Hopper. Curiosamente, una de las chicas que eligió la obra de Hopper, es de integración (parte inferior de la ilustración 41), y se debe destacar que los resultados obtenidos con este trabajo no harían pensar tal cosa. Estamos frente a un caso en el que una persona tiene dificultades para el aprendizaje y expresión verbal y sin embargo es capaz de desenvolverse con soltura en un lenguaje icónico. Se hizo una alusión, al estudiar este tipo de ventanas, a la fugacidad del tiempo, a lo efímero de un momento que no podemos retener más que en nuestra memoria y que pronto se va desdibujando en ella, a medida que nos vamos alejando del objeto que llamó nuestra atención.

Ilustración 42. Dos interpretaciones de la obra de Matisse, *El parabrisas*. 6º E.P.

²⁶⁴ O'DOHERTY, Brian, en GÜNTER RENNER, Rolf (2000): *Edward Hopper 1882-1967*, Taschen, p. 45

²⁶⁵ GÜNTER RENNER, Rolf, Op. Cit. p. 45

Trabajo 17:

Título: *La ventana del ojo*²⁶⁶.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4

Materiales utilizados: Papel fotocopiado, rotuladores, lápices de colores, cartulina.

Objetivos: Experimentar las coloraciones de líquidos con sustancias no peligrosas. Fomentar el trabajo cooperativo. Utilizar herramientas nuevas de trabajo (pistola de silicona). Realizar una aproximación a algunas de las obras de Antonio López.

Obra de referencia: Cartel publicitario de la película *Dinosaurio* y *El espejo falso*, 1935 de R. Magritte.

Observaciones: Se comenzó haciendo una lectura sobre el siguiente pensamiento de Leonardo de Vinci.

El ojo, que llaman ventana del alma,
es la vía principal por donde el centro
de los sentidos o común sentido (comune
senso) puede contemplar más ampliamente
las infinitas y magníficas obras de la
naturaleza; (...)

L. de Vinci. Aforismos

A partir de este texto, se les invitó a reflexionar sobre aquellos aspectos sociales más apreciados o menos considerados de nuestro momento histórico. Entre los primeros se podrían citar los derechos de los niños, la defensa de la naturaleza, la amistad, etc. Entre los segundos, la muerte, la violencia terrorista o el problema de los incendios provocados. Estas reflexiones debían ser reflejadas plásticamente en una hoja fotocopiada que se les facilitó²⁶⁷.

En ella, y, asociados a sus gustos, debían usar colores como fondo en un caso u otro, y, en este sentido, se pudo comprobar que no siempre el rechazo, sobre todo de un color, está asociado a su opacidad. Así, el amarillo o el rosa, tal como muestra la imagen, aparecieron en más de una ocasión como muestra de disgusto.

Al término del trabajo, se hizo alusión a una de las imágenes de referencia (la del cartel de la película *Dinosaurio*), manifestando cómo el ojo es utilizado en campañas publicitarias para conseguir un fuerte impacto sobre el consumo de cualquier tipo de producto.

Trabajo 18:

Título: *Vidrieras góticas*.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4

Materiales utilizados: Papel milimetrado, pegamento, tijeras, rotuladores, lápices de colores, cartulina, compás, regla.

Objetivos: Ampliar los conocimientos sobre el arte gótico. Favorecer la realización de bocetos previos a la obra. Hacer una aproximación a la simbología de la luz. Mejorar la utilización de herramientas técnicas de dibujo (compás, escuadra, cartabón...). Relacionar la actividad con contenidos del área de Matemáticas (medidas, círculo, circunferencia...) aprender a realizar el trazado del arco ojival. Conocer la vidriera y su importancia en el arte gótico.

²⁶⁶ Ver ilustración 33, p.140

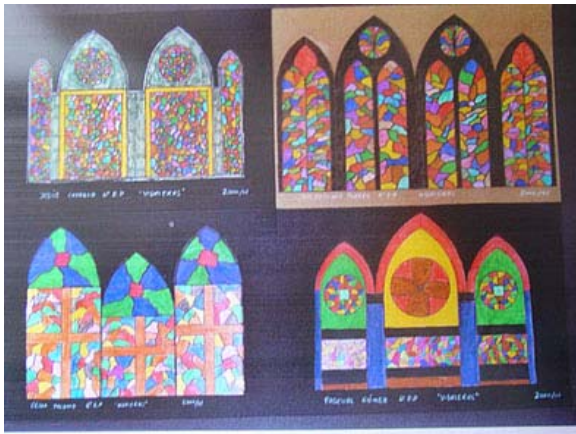
²⁶⁷ Ver Anexo 2.4, p.412

Obra de referencia: Vidrieras de la catedral de León y una fotografía de Matisse en la Chapelle du Rosaire.

Observaciones: Esta actividad se inició con un estudio elemental sobre la arquitectura gótica y la utilización en ella del arco ojival, buscando las relaciones entre la luz en las catedrales góticas y en las iglesias románicas.

Igualmente, repasando los distintos tipos de arcos presentados como muestra²⁶⁸ y las dificultades técnicas que pueden presentar sus trazados.

En relación con este último aspecto, a lo largo del curso, el trabajo se centró en el



arco de medio punto normal, peraltado o rebajado, el arco ojival y el arco de herradura y se realizaron aproximaciones plásticas a otros tipos de arcos sin rigor técnico como en el caso del arco rampante.

Ilustración 43. Vidrieras góticas. 6º E.P.

Trabajo 19:

Título: *Frontones*²⁶⁹.

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4

Materiales utilizados: Papel milimetrado, cartulina, rotuladores, tijeras, lápices de colores, compás, regla, escuadra, cartabón.

Objetivos: Relacionar la actividad con contenidos del área de Matemáticas (triángulos, círculos, semicírculos, líneas espirales...). Conocer el frontón como elemento arquitectónico. Potenciar la elaboración de bocetos previos al trabajo. Conocer construcciones griegas y romanas en las que se utilizó este elemento..

Obra de referencia: Fachada del Colegio de Propaganda FIDE en Roma (1647-1664), de Borromini. Detalle de la portada del palacio de Vela de los Cobos, en Úbeda, c. 1561. Patio del Palacio Farnese, en Roma, iniciado por A. Da Sangallo el Joven y continuado por Miguel Ángel.



Observaciones: El punto de partida de esta actividad se encaminó hacia la búsqueda de sus orígenes en la arquitectura griega, cuando comenzó a utilizarse el tejado de doble vertiente y la importancia de su espacio interior (tímpano) en relación con la escultura. Igualmente se hizo alusión a la

generalización de su uso a partir del Renacimiento en numerosas construcciones tanto de tipo civil como religioso.

²⁶⁸ Ver Anexo 1.4, pp. 361-363

²⁶⁹ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 13

Se presentaron muestras de distintos tipos de frontones, favoreciendo el diálogo ante la mayor o menor complejidad de su ejecución o las preferencias personales a la hora de decidirse por unos u otros.

Trabajo 20:

Título: *Figura en la ventana.*

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: DIN-A4

Materiales utilizados: Papel, lápiz de grafito, lápices de colores, regla, compás, difumino, maniquí de madera articulado.

Objetivos: Favorecer el estudio de las proporciones de la figura humana. Fomentar la capacidad de observación para diferenciar zonas más o menos iluminadas. Establecer relaciones de tamaño entre la figura y la ventana con arco en la que se enmarca.

Obra de referencia: *Florero en una ventana*, c. 1620, de Ambrosius Bosschaert.,

Observaciones: No se quería concluir este bloque sin hacer una referencia a la figura humana con un trabajo más detallado sobre las proporciones de la misma. El maniquí articulado parecía buen material para llevar a cabo la propuesta y, la obra de Bosschaert sugirió la idea de enmarcar dicha figura en una ventana con arco y de esta forma no alejarnos de la idea motriz del trabajo.

Muchos de los alumnos, captaron de forma satisfactoria las proporciones de la figura; otros, tuvieron algunas dificultades para conseguirlo y otro grupo menos numeroso, realizó el trabajo sin dificultad.

En general, la diferenciación de zonas claras y oscuras ha presentado alguna

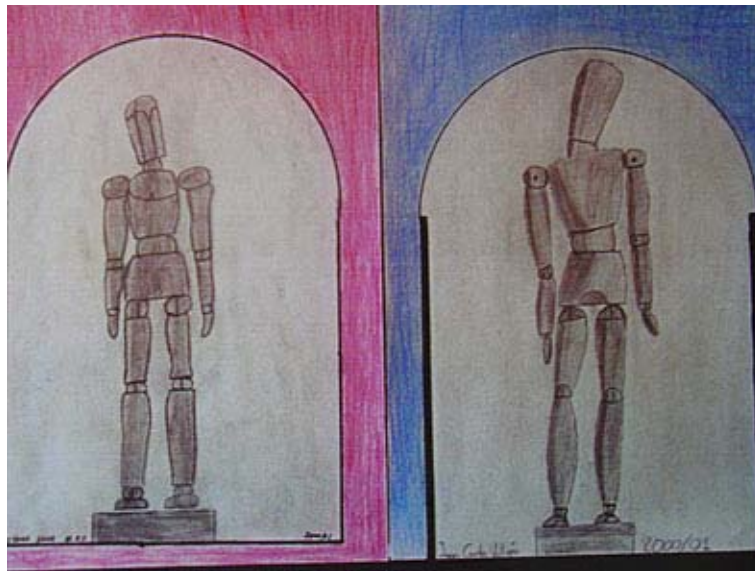


Ilustración 44. Dos trabajos sobre el tema *Figura en la ventana*. 6º E.P.

dificultad, por ser el primer ejercicio en el que se planteaba el trabajo de sombreado con lápiz. El resultado final es aceptable y ellos, han mantenido interés y esfuerzo por conseguir tanto la cuestión de las proporciones como la diferenciación de zonas luminosas.

Les ha resultado novedoso la utilización del difumino y muchos de ellos lo han querido utilizar incluso en el tratamiento del color de fondo que enmarca el arco.

Trabajo 21:

Título: Trabajo libre sobre la ventana

Modalidad de trabajo: individual.

Tamaño soporte: Variable

Materiales utilizados: Algunas personas optaron por realizar su trabajo en volumen (maqueta de una habitación con ventanas). En este caso se utilizó una caja de cartón, tela, papel celofán, y pequeños objetos ornamentales. También se hicieron

dos casas con arcilla, pero la mayoría se decidió por el papel (DIN-A3 o A4) y en este caso utilizaron ceras blandas, rotuladores, lápices de color y cartulina negra para enmarcar.

Objetivos: Comprobar que incorporaban a sus trabajos alguno de los conceptos y conocimientos que se habían ido viendo desde el comienzo de la experiencia.

Observaciones: Si se comparan los trabajos realizados en esta propuesta y los que se obtuvieron en la primera actividad como muestra la ilustración 32, se perciben diferencias claras y matices enriquecedores en cuanto a la forma de ejecución, elementos presentes en la composición y amplitud de recursos y medios utilizados por lo que, hasta este momento, el esfuerzo y la constancia estaban dando sus frutos.

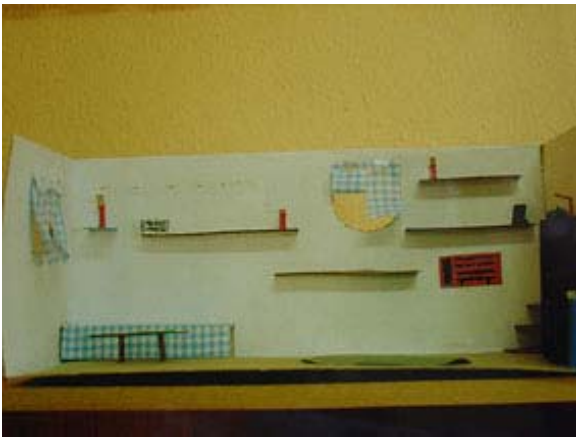


Ilustración 45



Ilustración 46



Ilustración 47

Ilustración 45: *Maqueta de habitación con ventanas*

Ilustración 46: *Casas realizadas en arcilla*

Ilustración 47: *Mujer en el jardín vista desde el comedor*

1.3.3 Trabajos de alumnos realizados en el taller

Durante todo el segundo trimestre, se realizó un taller cada miércoles, fuera del horario escolar, de 16.30h. a 17.30 h. aproximadamente. Se planteó como una actividad voluntaria en la que se pudiera ampliar y complementar el trabajo iniciado en la clase oficial. De los veintitrés alumnos del grupo, veinte asistieron regularmente.

Se hicieron dos grupos, de diez personas cada uno, con el fin de trabajar con mayor comodidad y poder ofrecerles, por parte del profesor, una mayor atención a sus demandas y a los problemas técnicos que fueran surgiendo.

Una vez iniciado el taller, se reconsideró entre todos la propuesta inicial de avanzar el trabajo de clase y se optó por la producción exclusiva de trabajos volumétricos. Se potenció en él la utilización de objetos de diversa índole, unos de fabricación industrial, otros de desecho, otros encontrados al azar, y, siempre se insistió en las posibilidades estéticas y plásticas que dichos objetos o materiales podían ofrecernos.

La madera fue uno de esos materiales que nos ha servido para configurar los marcos de las ventanas. Otros materiales utilizados: Recortes de rejilla de madera, plástico duro, objetos de poliestireno, envases de bebidas tanto de lata como de cristal, muelles metálicos, redes de pescador, conchas de animales marinos, plástico de colores, ramas secas, clavos, tornillos, calabazas secas, frutas secas de producción industrial, vainas vegetales, vegetales secados, acetatos, laca al agua, *cloisonné*, etc.

En los trabajos realizados en el taller, al igual que en el resto, las relaciones con obras artísticas estuvo presente en todo momento.

En alguna ocasión, como es el caso de *La vieja ventana*, la idea surgió de uno de los componentes del grupo a la vista del material presentado. Fue posteriormente, consultando el archivo de imágenes, cuando la relación con la obra de Magritte *La llave del campo*, se estableció de forma definitiva.

En el caso de la *Ventana del movimiento*, con clara alusión a Calder, no se pretendió realizar una interpretación sobre una obra concreta del autor sino tener en cuenta alguno de los elementos sustentantes de sus móviles y convertirlos en elementos móviles propiamente dichos.

Otro ejemplo en este sentido se presentó en la *Ventana de mi despensa*, en la que Sánchez-Cotán aporta la idea pero no la composición en sí.

Durante todo el proceso, desde la elección del tamaño de madera más adecuado, el color a utilizar para su pintura, el título de la obra o el detalle más insignificante de la misma, intervinieron todos y cada uno de los participantes; unos con más iniciativas e ideas que otros pero este hecho no supuso en ningún momento imposición de gustos personales. Se puede afirmar que realmente se ha tratado de un trabajo cooperativo que enriqueció a todos.

Los grupos estaban formados por cuatro personas que trabajaban de dos en dos, en días alternos. Esto les obligaba a ponerse de acuerdo no sólo en clase sino en cualquier momento dentro o fuera del colegio para así conocer por dónde debían proseguir o modificar aquello que los compañeros habían realizado.

Las dificultades mayores se centraron en el corte de las maderas ya que en un principio no se disponía de sierra adecuada, por lo que en más de una ocasión fueron los propios padres los que prestaron su ayuda, como también lo hicieron aportando ventanas procedentes de derribos de obras realizadas en la localidad.

Al finalizar la actividad del taller, algunas personas pidieron que se continuara hasta finalizar el curso. Se percibía realmente un sentimiento de trabajo de equipo y la satisfacción de apreciar en cada una de las obras, en mayor o menor medida, la impronta personal reflejada en ellas.

A continuación se indica la relación de obras realizadas en este taller, el título que cada grupo les adjudicó, sus dimensiones, los materiales empleados, así como las obras que sirvieron de referencia. Por cuestión de espacio, se mostrarán tres ejemplos y el resto estará disponible en el archivo de imágenes que se incorporará como anexo.

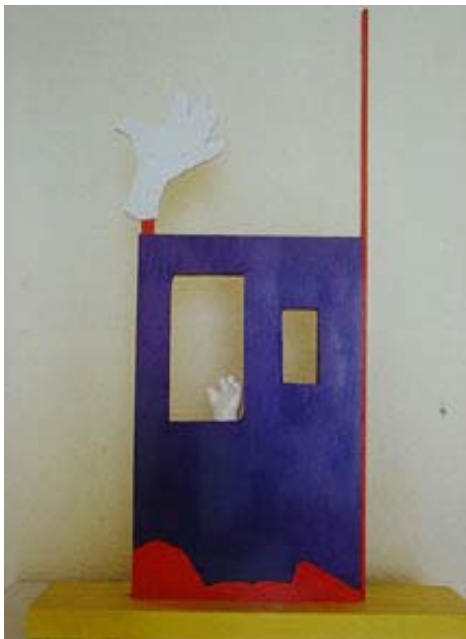
Trabajo 1

Título: *Ventana de los refrescos*²⁷⁰.

Dimensiones: 48 x 40 x 19 cm.

Obras de referencia: *Helados*, de Claes Oldenburg y *Drug Store*, 1927, de E. Hopper.

Materiales utilizados: madera, pajitas de refrescos, botellas de refresco de color verde, clavos, pegamento, pintura al agua.



Trabajo 2

Título: *Ventana de la Paz*.

Dimensiones: 82 x 57 x 21 cm.

Obras de referencia: *La primera palabra* límpida, 1923, de Max Ernst.

Materiales utilizados: madera, contrachapado, grapas, clavos, pegamento, una mano de plástico, pintura al agua.

Ilustración 48. *Ventana de la paz*

²⁷⁰ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 15

Trabajo 3

Título: *Ventana homenaje a Chillida*²⁷¹.

Dimensiones: 43 x 57 x 17,5 cm.

Obras de referencia: *Homenaje a G. Braque*, 1990, de E. Chillida.

Materiales utilizados: madera, pinturas al agua, clavos, pegamento.

Trabajo 4

Título: *Ventana de Miró*²⁷².

Dimensiones: 37 x 33 x 9 cm.

Obras de referencia: *El carnaval de Arlequín* (detalle), 1924-25, de J. Miró *Homenaje a G. Braque*, 1990, de E. Chillida.

Materiales utilizados: madera, pinturas al agua, clavos, pegamento, plásticos de colores.

Trabajo 5

Título: *Ventana misteriosa*²⁷³.

Dimensiones: 57 x 46 x 6,5 cm.

Obras de referencia: Una ventana mudejar con celosía y ajimez.

Materiales utilizados: madera, papel, ceras blandas, retales de celosía de madera, pinturas al agua, clavos, pegamento.

Trabajo 6

Título: *Hasta donde lleguen las ventanas*²⁷⁴.

Dimensiones: 66,5 x 60,5 x 56 cm.

Obras de referencia: *Elogio de la dialéctica*, 1936, de R. Magritte.

Materiales utilizados: madera, pinturas al agua, clavos, pegamento.

Trabajo 7

Título: *Ventana de mi despensa*²⁷⁵.

Dimensiones: 50 x 57 x 17,5 cm.

Obras de referencia: *Naturaleza muerta con frutos*, c. 1620, de J. Sánchez Cotán.

Materiales utilizados: madera, pinturas al agua, pegamento, calabazas secas naturales, calabazas ornamentales, vainas de acacia, pimientos secos, botella de cristal, agua coloreada.

Trabajo 8

Título: *La vieja ventana*.²⁷⁶

Dimensiones: 80 x 50 x 20 cm.

Obras de referencia: *La llave del campo*, 1936, de R. Magritte.

Materiales utilizados: madera, un marco de ventana, pinturas al agua, pegamento, acetato duro, vasija de cerámica.

²⁷¹ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 16

²⁷² Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 17

²⁷³ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 18

²⁷⁴ Ver ilustración 20, p. 86

²⁷⁵ Ver ilustración 18, p. 85

²⁷⁶ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 19

Trabajo 9

Título: *Ventana de la sabiduría.*

Dimensiones: 48 x 40 x 19,5 cm.

Obras de referencia: *La memoria*, 1948, de R. Magritte.

Materiales utilizados: madera, pegamento, pintura al agua, cabeza de poliestireno, bola de poliestireno.



Ilustración 49. *Ventana de la sabiduría*

Trabajo 10

Título: *Ventana del mar II*²⁷⁷.

Dimensiones: 126 x 78 x 13 cm.

Obras de referencia: *Ventana abierta*, 1921, de H. Matisse y *Fresh Widow*, 1920, de M. Duchamp.

Materiales utilizados: madera, pegamento, pintura al agua, red de pescadores, conchas marinas, caracolas marinas, trozos de rama, corteza de árbol.

Trabajo 11

Título: *Ventana del movimiento. (Recordando a Alexander Calder)*

Dimensiones: 126 x 100 x 15 cm.

Obras de referencia: *Ashtray with Mobile for Saul Steinberg*, c. 1951, de A. Calder.

²⁷⁷ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 21

Materiales utilizados: madera, pegamento, pintura al agua, latas de refrescos, vendas de escayola, muelles metálicos, cáncamos, clavos.



Ilustración 50. Ventana del movimiento

Trabajo 12

Título: Vidrieras.²⁷⁸

Dimensiones: Composición compuesta de 12 piezas: 82 x 122 cm. Cada una de ellas: 20 x 15 cm.

Obras de referencia: Vidrieras de la catedral de León.

Materiales utilizados: contrachapado, acetato, laca de bombillas, cloisonné, pegamento.

1.3.4 Trabajos de investigación personal

Como se ha mencionado anteriormente²⁷⁹, con estos trabajos realizados fuera del centro, se pretendía fomentar el trabajo personal de investigación y la organización temporal de los alumnos. Las propuestas realizadas fueron las siguientes:

- A) Comparación entre el cuadro de Matisse, *Conversación* y el de Rubens, *Retrato de Carlos V e Isabel de Portugal*.
- B) A partir de *Autorretrato* de Durero.
- C) A partir de un detalle de *Guernica* de Picasso.
- D) A partir de *Conversación nocturna* de Hopper.
- E) A partir de *La habitación de Van Gogh en Arles*.
- F) A partir de *Madonna del clavel* de L. Da Vinci.

²⁷⁸ Ver archivo de imágenes número 1, ilustración 20

²⁷⁹ Ver apartado 3 de la organización del trabajo plástico, p. 140

- G) A partir de un detalle de *La vista*, de Bruegel el Viejo.
- H) A partir de *La Buena Ventura* de Magritte.
- I) A partir de *Cristo en casa de Marta* de Velázquez.
- J) A partir de *Trampantojo* de C. Van den Eynde.
- K) A partir de *Interior blau* de M. Girona.
- L) A partir de los retratos de *Antón Lamazares* y *Ángel Medina* de Juan Dolcet.

De todas ellas, se muestran a continuación dos ejemplos²⁸⁰, incluyendo las respuestas de sendos alumnos.

Trabajo C



Pablo R. Picasso. "Guernica" 1937 (Detalle)

Observa y recuerda

- Este es un fragmento del cuadro de Pablo Picasso "Guernica". ¿En qué museo se encuentra actualmente? ¿Quién encargó esta obra a su autor?

Se encuentra en el Museo Reina Sofía. Fue un encargo del gobierno de la República para el pabellón español de la Exposición Internacional de París en el año 1937.

- ¿En qué gama cromática está realizado el cuadro? ¿Por qué crees que lo hizo así?

Está realizado cromáticamente en blancos, negros y grises. Yo creo que está realizado así porque las primeras noticias que recibió Picasso del bombardeo fueron fotos en blanco y negro. Los negros hacen referencia a la tragedia y los blancos a los sepulcros.

- ¿Qué quiere representar el autor en este cuadro?

Este cuadro quiere representar el dolor y el sufrimiento de la guerra civil española.

²⁸⁰ Para el resto, ver Anexo 2.1, pp. 380-391

- La luz que se observa tras la ventana, ¿Qué causa crees que la produce?
Esta luz se puede producir por el resplandor de las bombas y el fuego.
- ¿Qué sensaciones o sentimientos puedes percibir a través del gesto de la mujer?
Yo percibo una sensación de angustia, dolor y sufrimiento por parte de la mujer.
- ¿Con qué movimiento artístico se puede relacionar a Picasso? ¿A qué artistas más?
Se puede relacionar con el Cubismo. Georges Braque y Juan Gris junto a Picasso fueron los principales representantes.
- Consulta en la biblioteca del pueblo y cita el nombre de seis obras de este autor. ¿Cuál de ellas te ha parecido más interesante?
Algunas obras de Picasso son: Arlequín con espejo, Las señoritas de Avignon, Mujer sentada, Los saltimbanquis. El que más me ha gustado a mí ha sido Mujer sentada.
- Elige cuatro partes del cuadro “Guernica” y haz un dibujo en los cuadros que aparecen a continuación.²⁸¹

Trabajo L



J. Dolcet. “Antón Lamazares”. 1986



J. Dolcet. “Ángel Medina”. 1987

Retratos de artistas

Estas dos fotografías realizadas por el fotógrafo Juan Dolcet, uno de los hombres que más intensamente contribuyeron al desarrollo de la fotografía en España, nos muestran a dos artistas, presumiblemente en su estudio.

- ¿Qué elemento común aparece en ambas?

²⁸¹ Ver Anexo 6.2, pp. 448-449 para muestras plásticas

El elemento común en ambas es la ventana

- ¿Qué aspecto diferenciador podemos apreciar en dicho elemento?
Lo que las diferencia es que una está abierta y la otra cerrada.
- ¿De dónde procede la luz en la primera fotografía? ¿Y en la segunda?
En la primera fotografía, la luz parece que procede de una lámpara en el techo. En la segunda fotografía, la luz procede de la ventana.
- ¿Qué efecto produce en la segunda la procedencia de la fuente de luz?
¿Dónde se observa este efecto?
El efecto que produce la luz en la segunda fotografía es de sombras. Este efecto se puede observar en los pies del personaje fotografiado y en la pared.
- En la primera fotografía, la ventana aparece cerrada. ¿Qué tipo de cierre observamos en ella?
El tipo de cierre de la primera fotografía es de postigos.
- Lo mismo que Juan Dolcet hizo estas fotos de artistas junto a una ventana, pide a alguien de tu familia que te haga una a ti, pero sé tú quien elija la ventana, la posición, la parte que desees destacar o cualquier otro aspecto que consideres oportuno.
Todos y cada uno de ellos realizó su fotografía más o menos trabajada. He aquí dos muestras:

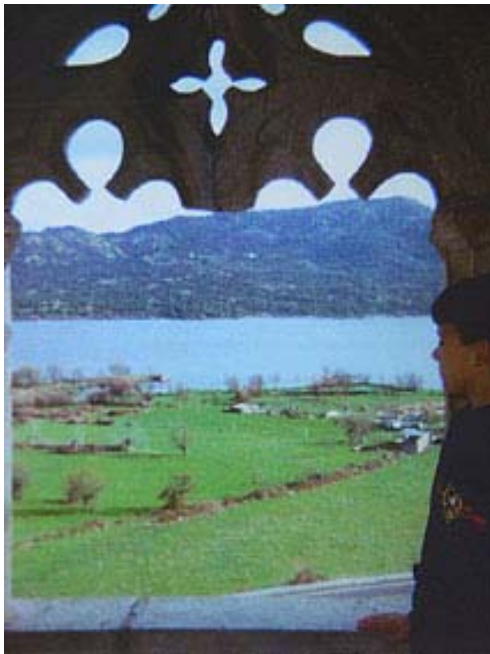


Ilustración 51 . Retrato de J.A. junto a una ventana del castillo de Manzanares el Real con vistas a la presa de Santillana
Ilustración 52. Retrato de A. D. Junto a una ventana con flores. Composición realizada mediante ordenador

1.4 Documentación aportada

1.4.1 Glosario de términos

Los alumnos dispusieron individualmente de una selección de palabras relacionadas con la ventana²⁸², que sirvió para su estudio y consulta.

Dichas palabras se fueron estudiando y repasando a lo largo del curso, no sólo en el área de Educación Plástica sino también en el área de Lenguaje. En cada control realizado a los alumnos en esta materia, se les pedía la explicación de cinco o seis términos de los quince o veinte que debían estudiar. En alguna ocasión se les propuso crear un texto a partir de un número determinado de estas palabras, lo que suponía otra forma de apreciar, si, por el contexto, habían asimilado su significado y eran capaces de aplicarlo a una situación real.

1.4.2 Selección de textos literarios

Esta selección de textos literarios, fundamentalmente poéticos, sirvieron como lecturas colectivas en la clase de Lenguaje y como punto de reflexión que relacionaba dos formas artísticas de relacionar un mismo concepto: la literaria y la plástica, así como para sugerir ideas acerca de la ventana que ellos debían plasmar por escrito²⁸³.

1.4.3 Citas bibliográficas

Datos y extractos de textos relacionados con movimientos artísticos del siglo XX que ayudaron a situar en un contexto determinado las obras de artistas que se fueron presentando como referencias²⁸⁴.

1.4.4 Otras imágenes presentadas

Obras de diferentes artistas que, si bien no sirvieron de referencia directa a la hora de realizar una composición plástica, sí constituyeron una fuente de consulta relacionada con el tema de la ventana²⁸⁵.

1.5 Relación con otras disciplinas

Como ha ido quedando reflejado, la relación establecida con otras áreas del currículo estuvo presente a lo largo de toda la experiencia:

Desde la ventana plástica, hacia el campo lingüístico, se realizaron textos descriptivos y poéticos; desde el campo lingüístico, se facilitó la lectura y comentario

²⁸² Ver Anexo 1.1, pp. 347-350

²⁸³ Ver página 137

²⁸⁴ Ver Anexo 1.3, p. 357

²⁸⁵ Ver Anexo 1.5, p. 364

de fragmentos o poemas completos con clara alusión al tema, unas veces en sentido real, otras en sentido figurado, que facilitaron o ampliaron la riqueza expresiva de los alumnos para posteriores realizaciones plásticas.

Dos textos de alumnos sobre la *ventana torcida*:

*En esta torcida casa
había torcidas ventanas.
Miraba a través de ellas
con unas torcidas gafas.
Había también una silla torcida
Para comer su torcida comida,
Y la torcida cama que había
era en la que siempre dormía.*

M.A.

*En esa casa torcida,
torcidas ventanas había
y cambiaba sus bisagras
Cuando pasaban tres días.
Las torcidas ventanas
torcidas maderijas tenían.
Y cuando el gato
cazaba ratas
sobre ella se las comía*

J.C.V.

Igualmente, éstos han ampliado su vocabulario respecto a la ventana desde una perspectiva amplia, como queda evidenciado en las respuestas reflejadas en la ficha de evaluación que se les distribuyó y que más adelante se comentará con más detalle.

Desde la ventana hacia el campo histórico y viceversa, al realizar referencias constantes a diferentes estilos artísticos en el tiempo y en el espacio y al tratar de ofrecer relaciones e influencias entre unos y otros.

El buscar en obras pictóricas la ventana como pretexto, ha enriquecido notablemente la familiarización de los alumnos con autores que, de no haber sido por este trabajo, no hubieran tenido acceso, al menos en la etapa de estudios en la que se encuentran.

Lo mismo se puede asegurar que la relación con el campo matemático y geométrico se ha hizo patente a la hora de realizar medidas, trazar arcos de medio punto, ojivales con un rigor más técnico, buscar proporciones, etc.

En menor medida, pero no por ello despreciable, la relación con otras lenguas (francés, inglés, italiano), al explicar el origen de algunos vocablos, o recoger títulos de obras en idioma original, fue igualmente significativa.

1.6 Evaluación didáctica

Tal vez, uno de los apartados más complejos a la hora de concluir el presente trabajo sea el relacionado con la evaluación del mismo. Sería deseable dejar a un lado, en la medida de lo posible, el afecto personal que, como parte implicada, pudiera llevar a su ponderación excesiva.

Se pretende que esta evaluación tenga una doble vertiente: por un lado, la personal como profesor y por otro, la de los alumnos.

En cuanto a la primera, se podría incidir en algunos apartados:

Sobre el tiempo

A lo largo de todo el curso se utilizaron dos sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una, agrupadas en la tarde de los viernes.

Siempre que fue posible y, cuando mi disponibilidad como tutor lo permitía, se utilizaron sesiones aisladas, correspondientes a tiempos asignados a otras asignaturas y profesor (por ausencia del mismo), para continuar el trabajo plástico, incidir en aspectos teóricos o repasar otros de diversa índole relacionados con el mismo.

Pese a la prolongación del período semanal asignado en el horario oficial, el tiempo quedó corto al pretender dar un tratamiento más pausado al aspecto volumétrico del proyecto. Por ello, se buscó otro tiempo fuera del horario escolar, el del taller, como ha quedado reflejado anteriormente. Este hecho permitió mejorar el tratamiento de las diferentes obras a realizar y la ampliación, en número, de las mismas.

Sobre el espacio

Sería conveniente, que una clase de Plástica tuviera su espacio propio, al igual que puede tenerlo Educación Física, Informática, Química o cualquier otra materia que precise amplitud para el desenvolvimiento de las personas y que permita abordar trabajos variados sin verse coartados por condicionantes espaciales.

En este sentido, se ha de resaltar la excepcionalidad del centro en el que se ha llevado a cabo la experiencia, al disponer de un aula para desarrollar nuestro trabajo plástico. La sala era espaciosa, con dos tomas de agua y sendas pilas; termo eléctrico para el agua caliente y horno cerámico. Las mesas, para cuatro personas, con taburetes adaptables a la altura y necesidades de los alumnos.

Esto ha permitido que el grupo de sexto, con veintitrés alumnos, haya podido llevar a cabo de forma mucho más cómoda su trabajo de taller, dado también el menor número de persona respecto a una clase dentro del horario escolar.

De igual manera, se debe destacar, la posibilidad de utilizar otros espacios del colegio en los que poder ubicar gran parte de las obras realizadas, hecho que potencia el sentido arquitectónico aludido en otro apartado, en el sentido de hacerlos más vivibles desde el momento en que las personas que transitan por ellos, se paran, rodean las obras, disfrutan de ese espacio no tenido en cuenta anteriormente como tal. Se convierten, pues, estos espacios en “íntimos museos” sociales que desde muy pronto van despertando en los alumnos más pequeños, el deseo y el estímulo necesarios para aventurarse en sus propias creaciones.

Sobre los materiales

Dentro de este apartado, habría de hacerse más de una consideración. En primer lugar, en cuanto al mobiliario disponible. La clase de plástica cuenta con seis mesas altas y taburetes regulables. En cada mesa pueden trabajar cuatro alumnos, pero dependiendo del tipo de trabajo, en ocasiones resultan insuficientes. Su altura es una dificultad añadida a pesar de contar con los taburetes regulables ya que no

siempre la postura conseguida con la posición del taburete es cómoda para mantenerla un tiempo prolongado.

A pesar de este aspecto, los trabajos se realizaron con bastante normalidad y sin que se recibieran, por parte de los alumnos, excesivas quejas.

En segundo lugar, los materiales propios de nuestra materia. En líneas generales, y desde hace varios años, el material utilizado en el área de Educación Plástica es común, comprado con el dinero que aportan las distintas familias al comienzo de cada curso, a modo de cooperativa. Caso de necesitar alguno en especial, se compra y se paga con el dinero remanente que siempre se deja para estos casos. En el supuesto de quedar dinero al finalizar un curso, se cuenta con él para comenzar el siguiente y, en ocasiones, puede permitir la reducción de la cuota inicial.

En tercer lugar, y en el caso concreto del trabajo llevado a cabo sobre las ventanas, se han tenido que realizar compras extras (sierra eléctrica para cortar madera, arcos que marquetería, plásticos duros, pasta para las vidrieras, muelles elásticos, clavos de distinto tamaño, etc.).

Algunos padres dedicados a la construcción, han aportado ventanas procedentes de la demolición de edificios. Igualmente se han aportado pequeños objetos caseros que han llegado a formar parte de los diversos trabajos realizados, sobre todo en el taller.

Las maderas para la realización de los mismos se han conseguido gracias a la aportación gratuita de un almacén de maderas.

Se puede decir, resumiendo, que el material con el que se ha contado ha cubierto satisfactoriamente las necesidades generadas a lo largo del curso aunque todo es mejorable.

Sobre conexiones con otras materias

Por lo expuesto en el punto 1.5 de este capítulo, puede considerarse importante desde el punto de vista pedagógico, el establecimiento de relaciones entre diferentes materias ya que, de este modo, los alumnos pueden percibir los conocimientos como parte integrante de una saber amplio con el que se establece un sentido íntimo de relación y no es percibido como una serie de hechos o pensamientos aislados o inconexos.

Sobre los resultados obtenidos

Utilizando las palabras de Merodio, "la evaluación va íntimamente unida a la programación... Trata de medir en qué grado se han conseguido los objetivos propuestos, independientemente de que se califique".²⁸⁶

Y precisamente sobre esta idea se ha procurado realizar la evaluación, relacionándola con los objetivos planteados al inicio del trabajo, tratando de potenciar mucho más el proceso que el resultado final y, sobre todo, insistiendo de forma continuada que esta nota final mayor o menor, no tiene ningún sentido si la actitud, la predisposición a dejarse arrebatar por el entusiasmo no ha aflorado en algún momento de dicho proceso y por tanto no ha dotado de significado íntimo al trabajo realizado.

²⁸⁶MERODIO, Isabel: *Expresión Plástica en Secundaria*, Madrid, Narcea, p. 103

Es innegable que a estas edades y salvo excepciones, los alumnos no poseen el bagaje técnico y cultural como para realizar obras equiparables a las producciones de los adultos, pero esto no se pretendió en ningún momento. Todos fueron conscientes que lo que se les pedía era, en definitiva, partir de sus posibilidades personales y tratar de ampliarlas y mejorarlas teniendo en cuenta aspectos importantes como:

- La observación pausada.
- La reflexión sobre lo observado.
- La aproximación a las proporciones de tamaño.
- La diferenciación de zonas tonales.
- La incorporación de elementos novedosos.
- La interpretación personal.
- La aproximación a la forma real, pero no como única forma de expresión.
- La expresión libre y subjetiva de un tema.
- El gusto por el rigor técnico.
- La búsqueda e investigación personal.

Según la formulación de objetivos, ante el interés y actitud observados en la gran mayoría de los alumnos a lo largo del curso y a la vista de los resultados obtenidos, la valoración global sobre el trabajo realizado por el grupo de alumnas y alumnos de sexto, en relación con la propuesta de trabajo sobre las ventanas, podría considerarse satisfactoria ya que, incluso los menos motivados o capacitados, según ellos, para esta materia, realizaron sus trabajos con coherencia, buena voluntad e interés mantenido aunque, eso sí, éstos necesitaron muchos más estímulos positivos y valoraciones constantes que el resto de sus compañeros.

También es interesante que los propios alumnos puedan realizar un juicio de valoración del trabajo que han llevado a cabo. Por este motivo, se les pasó un cuestionario²⁸⁷ para reflejar en él su opinión, valoración y logros conseguidos. A continuación se detallan los resultados.

Cuestionario final realizado a los alumnos

1.- ¿Cómo valorarías de forma global el trabajo desarrollado en el Área de Educación Plástica durante el presente curso escolar?

	Nº de personas	Porcentaje
Muy bueno	19	82,6%
Bueno	3	13,04%
Regular	1	4,3%
Malo	-	-

2.- Si tuvieras que decidirte por tres trabajos bidimensionales de los que has realizado acerca de las ventanas, ¿cuáles elegirías? ¿Por qué?

²⁸⁷ Ver Anexo 3.2, p. 414

Trabajos	Nº de personas	Porcentaje
Trabajos en papel milimetrado		
Arcos de medio punto	10	43,47%
Arcos ojivales	4	17,39%
Frontones	2	8,69%
Trabajos con ceras		
Parabrisas	14	60,86%
Niño pidiendo	9	39,13%
Muchacha en la ventana (Dalí)	5	21,73%
Muchachas en la ventana (Murillo)		
Compartimento C		
Arco rampante	1	4,3%
Retóricos en la ventana	1	4,3%
Vidrieras con madera	2	8,69%
Ventana del mar I	1	4,3%
Fichas de investigación y reflexión personal	1	4,3%

En cuanto a las razones que señalaron para su elección, estas fueron las más comunes:

- *Me gusta mucho dibujar sobre papel cuadriculado.*
- *Me gustó hacer en tamaño grande el arco rampante y además es el tipo de arco que más me gusta. También me gustó el cuadro de Murillo “Niños pidiendo” y nunca había copiado un cuadro.*
- *La técnica de las vidrieras me ha gustado.*
- *Me gusta la perfección de los trabajos en papel milimetrado.*
- *Me gustó poder elegir un fondo diferente en el cuadro de Matisse “El parabrisas”.*
- *Me gustaba la forma que tenía “El niño pidiendo” y el espacio en el que estaba. El papel milimetrado ha sido algo nuevo para mí.*
- *Me ha gustado “Muchacha en la ventana” por la dificultad que ha supuesto para mí hacerla.*
- *El papel milimetrado por los cálculos que tienes que hacer.*
- *He elegido “Muchachas en la ventana”, “Compartimento C” y las ventanas de medio punto en papel milimetrado porque me han parecido más interesantes y me han supuesto más esfuerzo. Eso me ha hecho sentir bien.*

3.- De los trabajos tridimensionales del taller, ¿qué tres elegirías? ¿Por qué?

	Nº de personas	Porcentaje
Ventana de la sabiduría	7	30,43%
Hasta donde lleguen las ventanas	12	52,17%
Vieja ventana	4	17,39%
Ventana del mar II	15	65,21%
Ventana del movimiento	9	39,13%
Ventana de la paz	2	8,69%
Ventana de los refrescos	2	8,69%
Ventana de colores	2	8,69%
Ventana misteriosa	1	4,3%
Ventana de Miró	3	13,04%
Ventana de mi despensa	1	4,3%

Las razones más importantes recogidas fueron estas:

- *Me gusta “Hasta donde lleguen las ventanas”, por su estructura complicada.*
- *“Ventana del mar II”, porque tiene un gran tamaño.*
- *“Ventana del mar II” porque hemos colaborado todos.*
- *“La vieja ventana” porque me ha gustado la forma de interpretarla.*
- *Me gusta “Ventana de la memoria” porque hemos usado elementos poco comunes en un colegio.*
- *Me gusta “Ventana del mar II” porque me hace imaginar cosas bonitas.*
- *Me han gustado todas porque hemos trabajado con madera, martillo, clavos, etc.*
- *Me gusta “Hasta donde lleguen las ventanas” porque es una ventana que no se ve normalmente.*
- *Me gusta la “Ventana del mar II” porque le hemos dedicado mucho tiempo.*

4.- ¿Ha cambiado en algo tu conocimiento sobre las ventanas con este trabajo?

	Nº de personas	Porcentaje
Sí ha cambiado	22	95,65%
No ha cambiado	1	4,3%

Entre las respuestas afirmativas, aparecen como razones que las fundamentan:

- *Ha mejorado mi vocabulario. (43,47%)*
- *Ahora sé más que antes sobre el tema. (30,43%)*
- *He conocido pintores que no conocía. (13,04%)*
- *Conozco más tipos de arcos. (13,04%)*
- *He aprendido técnicas nuevas. (4,3%)*
- *Hemos hecho cosas diferentes a otros cursos. (4,3%)*
- *Ha mejorado mi imaginación. (4,3%)*
- *Antes veía una ventana y no me fijaba en ella; ahora puedo distinguir sus partes, tipo de arco que tiene o tipo de ventana que es. (4,3%)*
- *Ahora sé más sobre algunos aspectos de arquitectura. (4,3%)*
- *Me ha gustado comprobar cómo un simple elemento de la vida cotidiana se puede aplicar a tantas cosas. (4,3%)*

5.- ¿Qué artistas recuerdas de todos a los que hemos hecho referencia a lo largo del trabajo? Confecciona una lista por orden de preferencia.

Artistas	Nº de personas	Porcentaje	Artistas	Nº de personas	Porcentaje
H. Matisse	22	95,65%	B. Murillo	22	95,65%
Jan Steen	20	86,95%	P. Picasso	19	82,60%
E. Hopper	18	78,26%	J. Sánchez-Cotán	12	52,17%
S. Dalí	11	47,82%	A. Durero	10	43,47%
J. Miró	9	39,13%	E. Chillida	8	34,78%
M. Ernst	3	13,04%	R. Magritte	3	13,04%
Miguel Ángel	3	13,04%	Juan Gris	2	8,69%
M. Duchamp	1	4,3%	Juan Dolcet	1	4,3%
L. de Vinci	1	4,3%	Velázquez	1	4,3%
Goya	1	4,3%			

6.- ¿Qué modalidad educativa te ha parecido más interesante, el taller o la clase de Plástica ajustada al horario escolar? ¿Por qué?

	Nº de personas	Porcentaje
Clase	4	17,39%
Taller	9	39,13%
Las dos	10	43,47%

Y entre las razones aportadas para su elección:

- *La clase de plástica porque dura más tiempo.*
- *Las dos. En el taller hemos hecho cosas muy originales pero en clase he aprendido también mucho.*
- *En el taller hay menos jaleo; trabajamos más en grupo.*
- *En la clase estamos todos y opinamos todos.*
- *Me gustaría que el taller estuviera dentro del horario escolar.*
- *Me gustan las dos, pero prefiero la clase porque en el taller sólo hacíamos trabajos tridimensionales y en clase hemos hecho de los dos tipos y además estamos todos juntos.*
- *Me ha gustado más el taller por el tipo de materiales que utilizábamos.*
- *Me gustan ambas porque siempre aprendo algo.*

7.- Confecciona una lista de palabras relacionadas con la ventana. Añade a cada una de ellas la letra C si la conocías antes del trabajo, o la letra N si la has conocido al realizarlo.

Palabras que aparecieron con la letra C, que ya conocían antes de la realización del trabajo.

Palabra	Nº de personas	Porcentaje	Palabra	Nº de personas	Porcentaje
Arco	9	39,13%	Bisagra	9	39,13%
Celosía	4	17,39%	Arco m. punto	4	17,39%
Postigo	3	13,04%	Persiana	3	13,04%
Cerrojo	3	13,04%	Vidriera	3	13,04%
Mirador	2	8,69%	Dintel	2	8,69%
Marco	1	4,3%	Alféizar	1	4,3%
Escaparate	1	4,3%	Pernio	1	4,3%
Pomo	1	4,3%			

Palabra	Nº de personas	Porcentaje
Balcón	4	17,39%
Pestillo	4	17,39%
Cortina	3	13,04%
Ojo de buey	3	13,04%
Buhardilla	1	4,3%
Arco de herradura	1	4,3%
Visillo	1	4,3%

Palabras que aparecieron con la letra N, que no conocían antes de la realización del trabajo

Palabra	Nº de personas	Porcentaje	Palabra	Nº de personas	Porcentaje
Frontón	10	43,47%	Parteluz	10	43,47%
Clave	7	30,43%	Alfiz	6	26,08%
Ajimez	6	26,08%	Bisagra	6	26,08%
Luz	5	21,73%	Claraboya	4	17,39%
Ojo de buey	3	13,04%	Arco de herradura	3	13,04%
Arrabá	3	13,04%	Buhardilla	3	13,04%
Crestería	2	8,69%	Ojival	2	8,69%
Barbacana	2	8,69%	Arranque	2	8,69%
Albanega	1	4,3%	Vano	1	4,3%
Galería	1	4,3%	Arco de m. punto	1	4,3%
Falleba	1	4,3%	Ventanal	1	4,3%
Hoja	1	4,3%	Falso arco	1	4,3%
Alféizar	1	4,3%	Peralte	1	4,3%
Linterna	1	4,3%	Pestillo	1	4,3%
Semiluz	1	4,3%	Bastidor	1	4,3%
Arco por tranquil	1	4,3%	Aspillera	1	4,3%

Palabra	Nº de personas	Porcentaje
Postigo	7	30,43%
A.Rampante	6	26,08%
A. Apuntado	6	26,08%
Dovela	4	17,39%
Dintel	3	13,04%
Celosía	2	8,69%
Flecha	2	8,69%
Adintelado	1	4,3%
Ventana guillotina	1	4,3%
A. Abocinado	1	4,3%
A. Rebajado	1	4,3%
Mansarda	1	4,3%
Arco	1	4,3%
Tambanillo	1	4,3%
Jambas	1	4,3%
Arco árabe	1	4,3%

8.- Hemos hablado del sentido metafórico de la ventana. ¿Cuál de ellos te ha parecido más interesante y por qué?

Las respuestas más repetidas fueron estas:

- *El ojo como ventana.*
- *La memoria como ventana al recuerdo.*
- *La cámara de fotos como ventana.*
- *El cerebro como ventana.*
- *El horno como ventana.*

Las razones que argumentaban:

- *Porque me he dado cuenta que hay cosas que se pueden relacionar con la ventana que no me había dado cuenta antes.*
- *Porque dentro de los ojos parece como si hubiera una vida nueva e interesante.*
- *La cámara de fotos porque representa el recuerdo de momentos buenos para mí.*
- *Porque el ojo es una ventana a la realidad.*
- *Porque el ojo en verdad es nuestra ventana al mundo.*
- *Porque nunca imaginé que relacionaríamos la ventana con la memoria.*
- *Porque la ventana sirve para ver el exterior y el ojo también.*
- *Porque cuando te asomas a la ventana siempre te acuerdas de algo.*

9.- Valora de 0 5 cada una de las propuestas siguientes:

A) Las actividades de Educación Plástica deben ser actividades sueltas, que no tengan que ver una con otras.

Puntuación	Personas	Porcentaje
0	11	47,82%
1	3	13,04%
2	4	17,39%
3	3	13,04%
4	1	4,3%
5	1	4,3%

B) Las actividades de Educación Plástica deben parecerse unas a otras.

Puntuación	Personas	Porcentaje
0	-	-
1	-	-
2	6	26,08%
3	4	17,39%
4	7	30,43%
5	6	26,08%

C) Las actividades de Educación Plástica deben tener un punto en común a lo largo de todo el curso

Puntuación	Personas	Porcentaje
0	-	-
1	-	-
2	1	4,3%
3	3	13,04%
4	2	8,69%
5	17	73,91%

10.- El exponer parte de los trabajos por los distintos espacios del colegio, te parece una idea...

	Nº de personas	Porcentaje
Muy interesante	15	65,21%
Interesante	8	34,78%
Nada interesante	-	-

Las razones que argumentaron para sus respuestas fueron estas:

- *Porque nos recordarán y servirán de referencia a otros cursos.*
- *Porque, aparte de adornar, enseñamos nuestro trabajo en público.*
- *Porque así disfrutamos todos de los trabajos.*
- *Porque los demás niños si se paran a verlo pueden aprender muchas cosas, al poner la referencia de la obra verdadera y el nombre del autor, y además pueden apreciar nuestro talento.*
- *Porque así lo pueden ver otros niños de cursos más bajos y nosotros mismos disfrutar con nuestras creaciones.*
- *Porque así lo ven todos los niños del colegio, los padres y todo el mundo y pueden comprender el esfuerzo y el valor de esta asignatura.*
- *Porque por el colegio pasan muchas personas y lo pueden observar e incluso pueden hacer trabajos sobre ellos.*

1.7 Conclusiones

Atendiendo a los objetivos planteados antes de comenzar la experiencia, la metodología basada en la utilización de la Historia del Arte como punto de partida en las diferentes propuestas en la Educación Plástica, se puede considerar que es beneficiosa y enriquecedora para los alumnos ya que fomenta y potencia la observación de la obra artística. Este hecho ayuda al desarrollo de capacidades tanto cognitivas como críticas y manipulativas. En este sentido se ha de tener en cuenta el 95,65% de las respuestas de los alumnos al manifestar que esta experiencia sí cambió su conocimiento sobre el tema, entre otras razones por la mejora del vocabulario, por el conocimiento de diferentes tipos de arcos, por el conocimiento de nuevas técnicas plásticas o por la observación más consciente del mundo que nos rodea.

De igual manera, los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del desarrollo del trabajo, por modestos que sean, en un porcentaje considerable, se incorporan al bagaje personal ampliándolo de manera visible. Una muestra de ello se puede constatar en la utilización de nuevos vocablos, antes no presentes, en las composiciones escritas (el 43,47% de los participantes manifestó que su vocabulario se había visto enriquecido). De la misma manera, la técnica con la que abordaron la construcción de un arco de medio punto u ojival, mejoró considerablemente (un 43,47% de los participantes eligió como preferencia personal el trabajo realizado con arcos de medio punto sobre papel milimetrado y un 17,39% el realizado con arcos ojivales sobre el mismo soporte). Aportaron como razones a su elección, la novedad,

el esfuerzo por el cálculo y medidas que se deben realizar, y la perfección que supone trabajar sobre papel milimetrado.

Se ha observado un interés creciente por conocer obras de autores determinados; curiosamente artistas como Matisse, Jan Steen, o E. Hopper (elegidos en su lista de preferencias con un 95,65%, 86,95% y 78,26% respectivamente) han incentivado la capacidad creativa de muchos alumnos y han supuesto un reto a la hora de elegir un tema de dichos artistas para llevar a cabo su trabajo.

De manera similar, el acercamiento a metáforas plásticas, ha redundado en un mayor entendimiento de las metáforas lingüísticas y un deseo de plasmarlas en sus composiciones tanto en prosa como en verso.

Uno de los objetivos que se pretendía conseguir al plantear la actividad de taller era precisamente el prolongar en el tiempo el trabajo volumétrico, muchas veces ausente en las propuestas de la asignatura o con un tratamiento esporádico. Un 39,13% de los alumnos manifestó su preferencia por el planteamiento de trabajo propuesto en el taller, indicando en alguna ocasión su deseo de que el taller pudiera estar incluido en el horario escolar. Otra razón aportada se refería a la posibilidad de trabajar en grupo, algo enriquecedor desde su punto de vista.

A pesar del carácter voluntario del mismo, la asistencia continuada de las veinte personas que se comprometieron a asistir, evidencia un interés por parte de los asistentes aparte de los comentarios explícitos de éstos en cuanto a la posibilidad de prolongar esta actividad o realizarla dos días por semana.

En paralelo con este último objetivo, se podría considerar otro, no referido a conocimientos propiamente sino a actitudes: la posibilidad de un trabajo cooperativo en el que los integrantes de un grupo, grande o pequeño, puedan sentirse útiles, valorados en sus propuestas y considerados en sus opiniones y reflexiones particulares. Lógicamente, los acuerdos no han llegado a la primera de cambio, sobre todo en las primeras actividades propuestas. Poco a poco, han ido cayendo en la cuenta de la riqueza que supone para la consecución de algo, las aportaciones múltiples, los puntos de vista diferentes y los acuerdos tomados no obedeciendo a imposiciones.

2. Proyecto “El collage en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters”

2.1 Justificación

Este proyecto se llevó a cabo, aproximadamente durante dos meses del segundo trimestre del curso 1999-2000 con alumnos de 3º, 4º y 5º (entre ocho y once años) de Educación Primaria. Surgió con la idea de mostrar las posibilidades del collage entre los alumnos de estos niveles y del disfrute que podía suponer para ellos adentrarse en esta técnica durante un tiempo prolongado, a diferencia de otros tratamientos esporádicos, inconexos y centrados casi exclusivamente en el desarrollo manipulativo.

Las palabras de Delgado fueron uno de los principales estímulos para llevarlo a cabo al considerarla como “una de las técnicas de expresión que más posibilidades ofrece para la creación, experimentación y comunicación, y que su utilización en el aula, de forma continuada y coherente, como un medio de expresión plástica, facilita, en el niño, la consecución de una serie de desarrollos de orden perceptivo, manipulativo, imaginativo, etc., de gran importancia para su expresión y para su maduración general”²⁸⁸.

Tres conceptos fueron el punto de partida:

A) El primero de ellos, el término **collage**, procedente del francés *coller* que significa pegar, puede considerarse en una doble acepción: por una parte, como denominación dada a un tipo de obra artística; por otra, referida a la técnica utilizada para obtener ese tipo de obra.

Como técnica artística, comenzó a utilizarse a comienzos del s. XX utilizándose materiales diversos como periódicos, anuncios publicitarios, muestras de madera, hules o ilustraciones variadas. Fueron Braque y Picasso los que introdujeron en sus bodegones estos elementos y más tarde, junto con Gris, realizaron experimentos de configuraciones plásticas espaciales utilizando papeles plegados, hojalata y madera.

La definición que Delgado considera adecuada es: “Toda aquella representación plástica conseguida por unión y/o superposición de distintos materiales, realizada mediante pegamento o encolado de un soporte”²⁸⁹.

B) El segundo, **vanguardia**, referido originariamente al grupo de soldados más avanzados de una batalla, se aplicó posteriormente en distintos campos entre los que se puede citar el artístico. En este sentido, se puede aplicar a cualquier grupo o persona que se considere a sí mismo innovador y se encuentre por delante de la mayoría, anticipándose a su propio tiempo en contraste con ideas y gustos afincados en la tradición. Ese anticiparse a su tiempo y el contraste con los gustos e ideas tradicionales, es, precisamente, lo que sucede en las primeras décadas del siglo XX con la aparición de los movimientos que conocemos como Vanguardias Artísticas, cuya esencia principal está en el ánimo de ruptura cultural.

²⁸⁸ DELGADO, J., LEIRO, A. Y MARTÍNEZ, E. (1984): El collage (técnicas y medios de e. Plástica), Madrid, Acción Educativa, p. 13

²⁸⁹ *Ibíd.*, p. 14

C) El tercero, **creatividad**, término al que ya se ha hecho referencia en el apartado 2.3 del capítulo II, no es fácil reducirla a una definición en pocas palabras dada su complejidad.

Puente Ferreras considera que “algunas personas, y entre ellas los educadores, creen que la creatividad o el pensamiento original no es necesario enseñarlo. Esta actividad, comentan, ocurre de forma natural y se pone a prueba prácticamente en todas las actividades de la vida diaria”²⁹⁰. Sin embargo sostiene que “existen pruebas contundentes que demuestran que la creatividad puede mejorarse mediante el entrenamiento y que éste aumenta la capacidad creativa de las personas”²⁹¹ y cita el pensamiento de Asimov, quien considera que el ejercicio de pensar es una actividad excelente aunque con ella no se quiera llegar al descubrimiento de algo brillante o a la resolución de un problema.

Por otra parte, Maslow propone el enfoque de la creatividad “como una faceta casi de cualquier conducta, ya sea perceptiva, actitudinal, emocional, volitiva, cognoscitiva o expresiva”²⁹² y sostiene que “el clima adecuado, el mejor clima para incrementar la creatividad, sería el de una sociedad utópica, una sociedad especialmente diseñada para acrecentar la plenitud y salud psicológica de todas las personas”²⁹³.

Tanto la idea de Puente en cuanto a la mejora de la creatividad mediante el entrenamiento, como la de Maslow, presente en cualquier faceta y necesitada de un clima que aumente la plenitud psicológica, se tuvieron en cuenta para la propuesta de este proyecto ya que el sentido de la sociedad utópica a la que se refiere Maslow, se podría relacionar con el carácter utópico que en sí contienen las vanguardias al proponer una trascendencia de la realidad sociocultural en la que aparecen y apostar por realidades nuevas y más amplias que dan cabida a maneras diferentes de entender la sociedad, la cultura, el arte... Y, por supuesto, establecer una relación con el afán de contribuir a la mejora de la realidad sociocultural de los alumnos.

2.2 Objetivos

Los objetivos propuestos en este trabajo eran:

- Mejorar el desarrollo sensorial.
- Desarrollar la imaginación constructiva.
- Posibilitar una forma de creación personal, fácil de entender en cuanto a la técnica y asequible en cuanto a los materiales a utilizar.
- Favorecer un tipo de trabajo que implica diversas tareas de carácter manual y de pensamiento.
- Potenciar el uso de materiales sencillos de la vida cotidiana.
- Considerar la importancia del trabajo en grupo.
- Iniciar a los alumnos en el conocimiento de diferentes corrientes histórico-artísticas.
- Conocer, de forma básica, características generales del Dadaísmo.
- Ofrecer como modelo la obra de Kurt Schwitters, con un lenguaje plástico próximo a la realidad de los escolares.
- Relacionar el lenguaje creativo plástico con el poético.

²⁹⁰ PUENTE FERRERAS, A.(1999): *El cerebro creador*, Madrid, Alianza, p. 76

²⁹¹ *Ibíd.*, p. 78

²⁹² MASLOW, A., Op. Cit., p. 105

²⁹³ *Ibíd.*, p. 106

- Utilizar colores y texturas con un sentido más libre.
- Valorar las aportaciones individuales para el enriquecimiento del trabajo realizado en grupo.
- Ampliar el conocimiento de técnicas de trabajo expresivo.
- Potenciar las posibilidades plásticas y lingüísticas de lo absurdo

2.3 Trabajo práctico sobre el artista Kurt Schwitters

Para contar con una referencia como punto de partida, que motivara y al mismo tiempo ofreciera la oportunidad de conocer, aunque de forma somera, a un artista como Schwitters, se eligió a éste por razones como las que a continuación se detallan:

- La búsqueda de unidad artística que mostró a lo largo de toda su vida.
- El carácter constructivista de su obra.
- La interiorización del espíritu utópico de las vanguardias en su persona y en su producción artística.
- La utilización que hizo de materiales reales, separados de su ámbito habitual, y recompuestos para mostrar un nuevo orden, una nueva realidad.
- La enorme importancia que prestó a lo insignificante e intrascendente.
- Su apuesta por el *collage* como método de trabajo, superando el sentido expresivo del mismo y convirtiéndolo en un género de arte.
- La importancia de la escritura en sus obras.
- La carencia de violencia destructora en sus trabajos en contraposición a otros dadaístas.
- Su espíritu irónico y satírico.
- El carácter geométrico que aparece en muchos de su *collages*.

De todas estas razones, fueron dos, sobre las que se incidió de una forma especial en los tres niveles: la referida a la utilización de materiales..., y la que alude a la importancia de lo insignificante. Siempre que en la escuela se emprende una tarea, sea cual sea, se debería dejar claro a los alumnos, que con ella tienen la oportunidad de mejorar nuestro mundo, de descubrir algo que pueda enriquecerlos o posibilitar que otros lo hagan con sus hallazgos, sus reflexiones o sus conclusiones; que nada sea repetitivo y que todo esté dispuesto a una pequeña transformación. Se desprecia en numerosas ocasiones lo cotidiano, lo que manejamos en cada momento y que, en un acto reflejo, arrojamos a la papelera. ¿No se puede con ese objeto, con ese material realizar algo a lo que no estaba destinado?

Otra razón más, ésta trabajada sobre todo en 5º nivel, la importancia de la escritura en las obras de Schwitters, supuso un estímulo en las composiciones poéticas del grupo basadas en lo absurdo y lo casual.

2.4 Contenidos

- Concepto de Vanguardia.
- Apuntes sobre la vida y obra de Schwitters.
- El *collage* como técnica expresiva.

- El fotomontaje como elemento de creación, utilizando la fotocopia en lugar de la fotografía.
- La poesía de asociación.
- El *frotage* como técnica expresiva utilizada por Max Ernst.

2.5 Actividades

- Realización individual de *collages* sobre soporte de papel y/o cartulina, con variantes según los niveles con los que trabajar:
Nivel 3º: Partiendo de un trozo de papel de aluminio.
Nivel 4º: Partiendo de una obra de Schwitters, fotocopiada y tratada con color libremente.
Nivel 5º: Utilizando rótulos de distinta procedencia (revistas, periódicos, productos de consumo...), como punto de partida.
- Realización de *collages* en grupo sobre soporte de madera. Nivel 4º
- Fotomontaje individual partiendo de tres fotocopias distintas, de las que tenían que utilizar elementos de cada una. Nivel 4º
- Composición *collage* sobre fondo de recortes de periódico, utilizando papel de empapelar y trabajando el color con los dedos. Nivel 3º
- Realización de *collage* individual sobre acetato y montaje de diapositivas. Nivel 5º
- Realización de un *collage* por grupos sobre soporte de papel en el que, previamente, se ha trabajado la técnica del *frottage*. Niveles 3º, 4º y 5º
- Trabajo poético a partir de los *collages* sobre acetato, realizado de forma colectiva mediante asociaciones de palabras, ideas sueltas y onomatopeyas. Nivel 5º



Ilustración 53. Collage a partir de un trozo de papel de aluminio. 3º E.P.

2.6 Conceptos

Los aspectos que se trabajaron a lo largo de todo el proyecto fueron, fundamentalmente: Dadaísmo, Surrealismo y el manifiesto.

2.6.1 Dadaísmo

“Movimiento del arte europeo (con manifestaciones también en Nueva York), que se desarrolló aproximadamente entre 1915 y 1922, y que se caracterizaba por su espíritu de rebelión anárquica contra los valores tradicionales. Surge a causa de la desilusión engendrada por la I Guerra Mundial, contra la que algunos artistas reaccionaron con ironía, cinismo y nihilismo”²⁹⁴.

2.6.2 Surrealismo

“Movimiento artístico y literario, que floreció en los años veinte y treinta y se caracterizó por la fascinación ante lo extraño, lo incongruente y lo irracional. Estaba íntimamente ligado al dadaísmo, su principal fuente de inspiración, y algunos artistas pertenecieron a ambos movimientos. Los dos estaban concebidos como un modo revolucionario de pensamiento y de acción, es decir, como forma de vida más que como un conjunto de actitudes estilísticas”²⁹⁵.

2.6.3 Manifiesto

“Escrito público que una persona, partido o agrupación dirige a la opinión, dando cuenta de su conducta y exponiendo sus proyectos”²⁹⁶.

Entre los últimos años del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se produce un cambio en las concepciones artísticas heredadas del Renacimiento y comienza a utilizar un nuevo lenguaje que necesita de alguna forma ser dado a conocer. Como señala González García, “la vanguardia dedica gran parte de sus energías a la provocación y a la pedagogía, cuyo instrumento de expresión privilegiado es casi siempre el género de los escritos teóricos... preferentemente a través de manifiestos”²⁹⁷.

2.7 Extractos de manifiestos dadaístas

Como material de lectura y reflexión, se realizó una selección de extractos de manifiestos dadaístas²⁹⁸, que fueron utilizados tanto en la clase de Educación Plástica como en la de Lenguaje y que, de forma colectiva, se comentaron y aclararon dudas a un nivel elemental.

2.8 Apuntes sobre la vida de Schwitters

Kurt Schwitters nació en Hannover en 1887 y murió en Ambleside (Gran Bretaña) en 1948. Realizó estudios en la Academia de Bellas Artes de Dresde, ciudad en la que tuvo su origen el grupo Die Brücke, del que recibió una influencia

²⁹⁴ CHILVERS, Ian, Op. Cit., p. 208

²⁹⁵ Ibid., p.791

²⁹⁶ Datos obtenidos de la Nueva Enciclopedia Larousse, V. 12, p. 6149

²⁹⁷ GONZÁLEZ GARCÍA, A., CALVO SERRALLER, F., MARCHÁN FIZ, S. (1999, 1ª Ed. En Turner, 1979): *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*, Madrid, Istmo, p. 12

²⁹⁸ Ver Anexo 1.6, pp. 365-366

expresionista en los comienzos de su obra, aunque fue como pintor abstracto como expuso en la Galería Sturm, en 1918.

Aunque de espíritu dadaísta, su indiferencia por la política lo mantuvo apartado del círculo berlinés, que rechazó sus escritos en 1920. En 1919 inició un trabajo cuyo origen habría que encontrarlo en los *papiers collés* cubistas, sus cuadros *Merz* ("*Merzbild*"), que se identificaron con todas las huellas de la vida urbana: billetes de tranvía, prospectos, papeles de embalar, sellos de correos, tapaderas de latas de conservas...

Acerca de estos materiales, Schwitters escribió: "Puesto que el material es irrelevante, tomo el que me parece si el cuadro lo exige. Puesto que puedo comparar entre diversos materiales, tengo una ventaja con respecto a la pintura que sólo se vale del óleo, y es que yo establezco una valoración no sólo de color contra color, línea contra línea, forma contra forma, etc., sino también de material contra material, incluso de madera contra arpillera"²⁹⁹.

Afirma Schwitters sobre ellos que "los materiales no tienen que emplearse lógicamente en sus relaciones objetivas, sino sólo dentro de la lógica de la obra de arte. Cuanto más intensamente destruye una obra de arte la lógica racional objetiva, tanto mayores son las posibilidades de construcción artística"³⁰⁰.

Después de 1920, y a pesar de su mala relación con Huelsenbeck, participa en las actividades dadaístas y se relaciona con Arp, Hausmann y Hannah Höch, realizando con éstos giras de conferencias Dada por Checoslovaquia y con Van Doesburg por Holanda.

También cultivó su faceta de escritor y sus primeros poemas están dedicados a un amor imaginario, *Anna Blume*. Estos escritos, "eran verdaderas ollas para almacenar metáforas sentimentales, clichés publicitarios y otros desperdicios verbales. Al igual que sus collages, combinan vulgaridades y delicadeza, mal gusto y auténtica intención poética"³⁰¹.

"En esta colección de poemas aparentemente irracionales, no se aprecia ningún espíritu destructivo, por el contrario, la poesía y la obra plástica de Schwitters responden a una lógica constructiva y a una belleza lírica más empeñada en unir y ordenar fragmentos desconexos que en mostrar los efectos de una dispersión explosiva"³⁰².

En 1920 comenzó a realizar en su casa de Hannover una construcción arquitectónica, la *Merzbau*, que permanecía inacabada en 1935, cuando salió de Alemania y que fue destruida por un bombardeo en 1943. Comenzó la construcción de su segunda *Merzbau* en Noruega, pero fue interrumpida cuando huyó a Inglaterra en 1940. Al final de su vida comenzó la tercera, con ayuda de una beca del Museo de Arte Moderno de Nueva York, pero falleció antes de finalizarla.

Kurt Schwitters "fue un instigador de ideas que aún hoy, ochenta años después de formuladas, son el alimento de sucesivas generaciones de jóvenes artistas que siguen encontrando en su obra un filón de recursos de sorprendente actualidad y una norma de comportamiento"³⁰³.

²⁹⁹ THOMAS, K., Op. Cit., p.130

³⁰⁰ HEARD HAMILTON, G. (1980): *Pintura y escultura en Europa 1880/1940*, Madrid, Cátedra, p. 400

³⁰¹ *Ibíd.*, p. 400

³⁰² MADERUELO, J., (1999), en *Kurt Schwitters y el espíritu de la utopía*, Madrid, Fundación Juan March, p. 9

³⁰³ *Ibíd.*, p.13

2.9 Poemas de alumnos relacionados con trabajos plásticos realizados sobre acetato

Poema 1

Boca comiendo, desagüe.

Lava cayendo, sangre.

Manzana caída.

Pista rota.

¡Crac, Crac, Crac!

Dragón de agua.

La G en el establo.

¡Ñam, Ñam, Ñam!



Ilustración 54. Poema 1: *Boca comiendo*. 5º E.P.

Poema 2³⁰⁴

*Bola voladora,
manchas por el suelo,*

loro con ruedas.

¡País de locos!

¡Qué primor!

*Tarta de ciruelas,
gelatina luminosa.
Río multicolor.*

Poema 3³⁰⁵

Esqueleto sin cabeza.

*Tarántula negra
haciendo reverencias.*

Leona al acecho.

*Bajo la palmera
sueño,
c a l o r r r r r r r.*

³⁰⁴ Ver archivo de imágenes número 2, ilustración 22

³⁰⁵ Ver archivo de imágenes número 2, ilustración 23

Poema 4³⁰⁶

*Muchos hilos, colores;
casas flotantes,
tobogán de agua.*

*Dientes afilados,
sol de oriente,
lluvia de cometas.
Un pulpo nadando.
¡Glu, Glu, Glu!*

*Negras autovías.
¡Brum, Brum, Brum!
Ermitaño.*

Poema 5³⁰⁷

*Pelo de dama
tirado en la plaza;
piel de serpiente.*

*Telas de araña,
lengua de dragón,
alas de murciélago.*

*Cabello de primate.
¡Uh, Uh, Uh!*

*Cuerno de toro.
Es mi balcón.*

Poema 6

Acecha el asesinato.

*Un cerebro rojo,
otro negro al lado.*

*Un cohete despegando.
¡Pum, Pum, Pum!*

Hemos desnucado al gato.

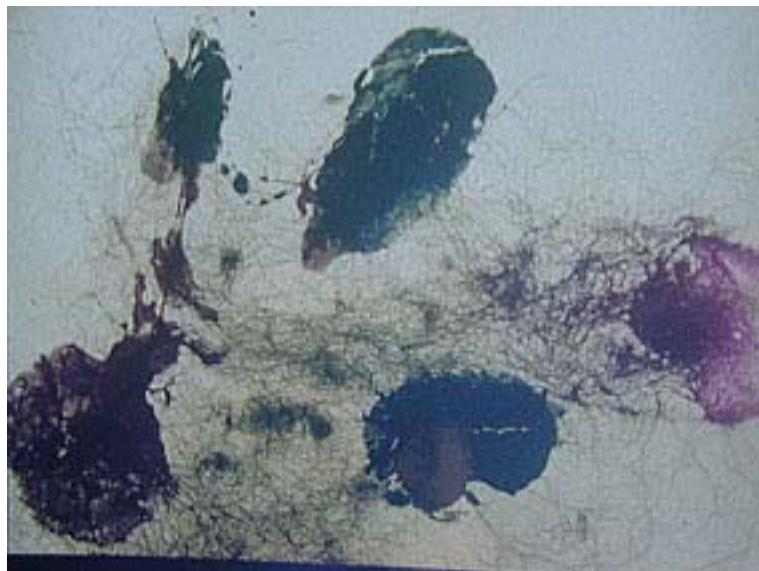


Ilustración 55. Poema 6: Gato asesinado. 5º E.P.

³⁰⁶ Ver archivo de imágenes número 2, ilustración 24

³⁰⁷ Ver archivo de imágenes número 2, ilustración 25

Poema 7³⁰⁸

*Los ojos del fantasma
son de color plata.*

Nariz desangrada.

Una pierna rota.

*Eñe i, Eñe i,
Eñe i, Eñe i.*

Sonaba el violín.

Poema 8

*El toro y la luna;
planeta explotado
con manchas de sangre
y bolsas bordadas.*

*Esperma nadando
y el ogro soñando.*

*La señora esquía
por la negra nieve.*

*Miraba a la luna
y a la vez al sol.*

*Cuernos con relieve,
sirena sin cola.*

Caracol, col, col.

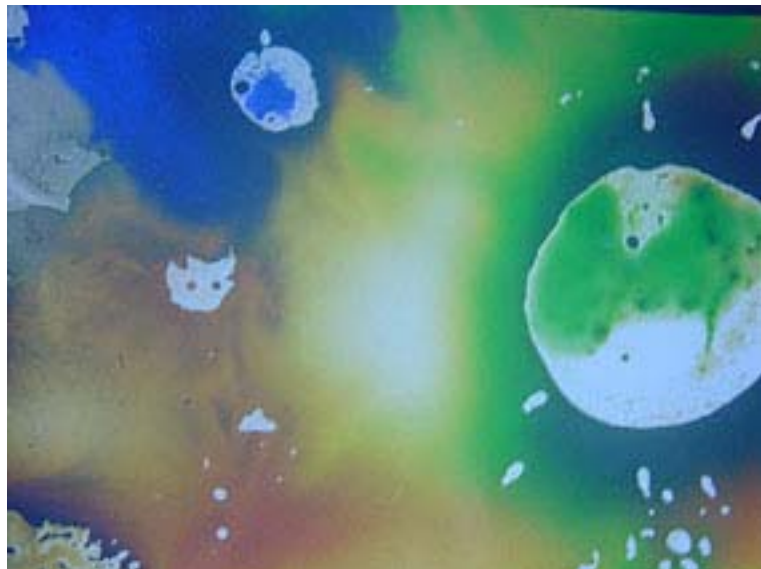


Ilustración 56. Poema 8: *El toro y la luna*. 5º E.P.

Estos ocho poemas fueron el resultado poético de sendas obras plásticas realizadas individualmente y elegidas por mayoría entre los participantes. Se trata de poemas colectivos basados en la asociación libre de ideas, conceptos y onomatopeyas, una vez seleccionadas todas aquellas aportaciones personales que se hicieron. Entre todos, se decidía por votación la frase, la palabra o el sonido repetitivo más idóneo según cada caso, se leía y se volvía a modificar si era preciso. Bajo su aparente sencillez, no fue fácil su creación porque las aportaciones eran numerosas y la elección era complicada.

³⁰⁸ Ver archivo de imágenes número 2 , ilustración 26

También lo fue la realización plástica en el sentido técnico por el tamaño del soporte y de los materiales utilizados (papeles de celofán, de seda, cabellos, laca de bombillas, letras adhesivas, lana de diferente grosor...), y por ser la primera vez que realizaban un trabajo de este tipo. Una vez terminado el montaje de las diapositivas su proyección supuso una sorpresa unánime ante los efectos inesperados que mostraban. Algunas de ellas, al estar el pegamento aún fresco, ofrecían visiblemente una sensación de movimiento sumamente interesante y unas mezclas de colores sorprendentes.

2.10 Selección de obras de Schwitters

Entre la documentación gráfica de la obra de Schwitters de que dispusieron los alumnos se puede destacar la que aparece en el catálogo de la exposición que la Fundación Juan March realizó entre el 23 de abril y el 20 de junio de 1999³⁰⁹. De estas obras, algunas captaron su atención de una manera particular como las que se citan a continuación:

Editorial Der Sturm, 1919

Construcción con triángulo cuadrado y círculo, 1925

Sin título (Speckgummi), 1925

Sin título (cuadro con puntos negros) & (Con dos agujeros redondos), 1926.

Esta obra fue la principal referencia para la realización de una de las actividades propuestas en los tres niveles mencionados.

Mz 26, 45 SCH., 1929

Mz. Con tres puntos negros (Puntos negros y cuadrados), 1927

Centro de publicidad Merz, 1934

Sin título (Studio Lorelle), 1934/36

Mackintosh, 1947

2.11 Muestras de trabajos de alumnos por niveles

Nivel 3º

El trabajo individual que muestra la ilustración 57, partió de la obra *Abstracción nº 16 (Cristal durmiente)*, realizado en una gama de colores fríos. Se pretendía una diferencia de contraste cromático respecto a la obra de referencia y un tratamiento menos geométrico de las formas. Se utilizó como pintura, témpera muy espesa aplicada con los dedos sobre papel de empapelar y todo ello pegado sobre recortes de periódico.



Ilustración 57. Collage. 3º E.P.

³⁰⁹ Kurt Schwitters y el espíritu de la utopía. (1999). Madrid, Fundación Juan March

El trabajo individual que muestra la ilustración 58, un *collage* en el que el elemento originario del tema es un trozo de papel de aluminio. La forma obtenida al arrugar y extender de nuevo el aluminio sirve para contornearse con una línea gruesa y marcar el diferente tratamiento cromático con otras zonas de la composición. Las tiras tanto diagonal como las que aparecen en la parte superior de la composición son de papel coloreado con ceras blandas, así como el fondo, que contrasta con la luminosidad del aluminio potenciada con el tratamiento de color de laca de bombillas.



Ilustración 58. *Corazón latiendo*. 3º E.P.

Nivel 4º

La ilustración 59 muestra un *collage* realizado de forma individual, en el que se distinguen tres zonas diferenciadas: una central con forma cuadrada, en la que se aplicó la técnica del *frottage* para obtener texturas visuales diferentes realizadas con lápiz de grafito y barras de sepia, sobre papel vegetal. Una vez realizado este primer paso, se colocó sobre papel coloreado con cera. Por último se le añadieron dos trozos recortados de trabajos anteriores desechados, que refuerzan el ángulo inferior izquierdo y refuerzan el efecto de ventana que quiso darle su autor.



Ilustración 59. *Ventana*. 4º E.P.

El *collage* que muestra la ilustración 60 es un trabajo de un grupo de tres personas realizado sobre base de madera. Previamente a su realización, y a la vista de los materiales de que disponían tuvieron que ponerse de acuerdo sobre el motivo del tema y una vez decidido, cada miembro del grupo hizo un pequeño boceto del que sacaron aportaciones para la composición final. Lo que tuvieron muy claro desde el principio fue que la mancha roja (un resto de pintura seca), podía ser el pelo de una señora. Este elemento aparece, al menos, en dos de las obras de Schwitters



mostradas (*Sin título –Studio Lorelle- y Dibujo, 1947*). A partir de ese punto, se fueron sucediendo las ideas: El rostro, que pudiera confundirse con el fondo, quedó delimitado por un gran pendiente. Tanto los ojos como la nariz, se hicieron con botones y la boca con piel de naranja seca así como el tórax. Para el vestido, decidieron utilizar pétalos secos de flor porque, según ellos, aportaba un toque de elegancia, y como complemento, las botas altas realizadas en chapa muy delgada. Se le incorporaron también hilos, líquenes secos (próximos al pelo de la señora) y un tercer pétalo en la parte superior derecha que parece empujar a la señora cuesta abajo sobre la rampa metálica que colocaron.

Ilustración 60. *Señora bajando una cuesta*. 4º E.P.



Otra de las actividades propuestas para este nivel era la realización de un fotomontaje a partir de tres fotocopias distintas (ilustración 61). De cada una de ellas debían elegir uno o varios elementos para obtener una nueva imagen que no tenía por qué ser real. En este caso, su autora, eliminó parte del rostro de la figura que aparece en la parte superior, sustituyó sus labios por otros más carnosos procedentes de una segunda fotocopia y formó con otros recortes un pájaro. Coloreó suavemente con lápiz estos elementos, los pegó sobre papel y destacó el fondo con colores mucho más fuertes, mezclándolos en su línea de contacto y creando de esta forma una zona de transición.

Ilustración 61. *El pájaro malabarista*. 4º E.P.

Nivel 5º

Además de los trabajos sobre acetato para hacer diapositivas, otra de las actividades que realizaron los alumnos de 5º, en grupos de tres o cuatro personas fue una composición como la que muestra la ilustración 62. En este caso se partía de papel de seda, elegido libremente por ellos y se procedió a sumergirlo en agua.

Posteriormente, una vez bien escurrido el papel, éste se extendió sobre cartulina negra que previamente se había impregnado de cola blanca Alkil, de forma que al secarse quedara adherido sobre ella. El hecho de estar humedecido el papel de seda, permitía jugar con él y darle diferentes formas así como crear zonas de textura más prominente y pequeñas veladuras obtenidas con el mismo tipo de papel.



Una vez concluido el trabajo hasta aquí descrito, de forma individual, debían organizar una composición global con la disposición que ellos decidiesen, dándose la opción de cualquier modificación que considerasen oportuna.

Ilustración 62. Sin título. 5º E.P.



Otra actividad llevada a cabo con los alumnos de 5º consistió en la realización individual de un *collage* utilizando rótulos impresos en papel de variada procedencia con la posibilidad de incorporar alguna imagen como muestra la ilustración 63. Mientras que en los niveles 3º y 4º, el tamaño del *collage* no excedía el DIN-A4, en éste, se utilizó DIN-A3 y posteriormente se colocó sobre un pliego de papel de estraza coloreado con ceras. En esta ilustración se aprecia claramente la disposición de los rótulos mediante verticales y horizontales excepto los dos que rompen ese ritmo. La imagen que incluyó este alumno era un fragmento de un cuadro de la pintora Van den Eynde que anteriormente nos había visitado.

Ilustración 63. Sin título. 5º E.P.

2.12 Evaluación didáctica

Al finalizar el trabajo, se pasó un breve cuestionario a los tres niveles con los que se realizó.

En número de alumnos por cada uno de los niveles era el siguiente: tercero, veinte alumnos; cuarto, dieciséis alumnos; quinto, dieciocho alumnos.

Los resultados fueron los siguientes:

- 1) Valora globalmente de 0 a 5 el trabajo de *Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters*.

Nivel 3º

Puntuación	Nº de Personas	Porcentaje
0	-	
1	-	
2	1	5%
3	3	15%
4	4	20%
5	12	60%

Nivel 4º

Puntuación	Nº de Personas	Porcentaje
0	-	-
1	-	-
2	-	-
3	2	18,5%
4	5	31,25%
5	9	56,25%

Nivel 5º

Puntuación	Nº de Personas	Porcentaje
0	-	-
1	-	-
2	1	5,5%
3	2	11,11%
4	4	22,22%
5	11	61,11%

- 2) De las actividades que has realizado, indica por orden de preferencia, las dos que más te han gustado.

Nivel 3º

Actividad	Orden de preferencia	Nº de personas	Porcentaje
Collage con papel de aluminio	1º	16	80%
Collage con frottage	2º	1	5%

Nivel 4º

Actividad	Orden de preferencia	Nº de personas	Porcentaje
Collage a partir de tres fotocopias	1º	10	62,5%
Collage en grupo sobre madera	2º	7	43,75%

Nivel 5º

Actividad	Orden de preferencia	Nº de personas	Porcentaje
Collage en diapositiva	1º	15	83,33%
Poemas dadaístas	2º	16	88,88%

3) ¿Qué palabras no conocías antes de realizar este trabajo y ahora sí?

Las respuestas fueron muy similares en los tres niveles y las palabras que más se repitieron como desconocidas fueron *dadaísmo*, *vanguardia*, *manifiesto*, *frottage*, *surrealismo*, *Merz*, *detritus*, *desconexo*.

4) ¿Cuál es tu opinión personal sobre el collage?

Hubo muchas respuestas basadas en afirmaciones como *me gusta mucho*, *es muy interesante* o *me ha parecido muy bien*. Sin embargo, aunque pocas, hubo algunas que se diferenciaron de las anteriores:

- *Es una técnica muy interesante que me recuerda a un juego de rompecabezas.*
- *Me ha gustado mucho porque aunque no sé dibujar muy bien, el recortar y pegar me ayuda a hacer cuadros bonitos.*
- *Me ha dado ideas para hacer un cuadro cuando no sé dibujarlo.*
- *Es una técnica que deberíamos hacer más en clase.*
- *Me ha ayudado mucho a imaginar cosas nuevas y divertidas.*

Aunque el *collage* como técnica expresiva había sido trabajado anteriormente con algunos de estos alumnos, el ofrecer una referencia concreta, con alusiones históricas y estéticas como punto de partida, favoreciendo a priori una reflexión sobre el trabajo de Schwitters, los materiales empleados, su disposición en el espacio, las relaciones establecidas entre ellos, etc., proporcionaron una fundamentación teórica al trabajo y favorecieron un alto grado de interés por el mismo.

Así pues, la valoración global se puede considerar positiva y gratificante, en primer lugar, por el esfuerzo y ánimo que mostraron los alumnos durante la realización de sus trabajos, así como por la satisfacción personal ante el resultado. Todos pudieron constatar su capacidad para realizar una obra plástica aceptable, como mínimo, a la vista de la calidad obtenida en la mayor parte de las realizaciones.

En segundo lugar, porque en relación con los objetivos planteados, se observa un alto grado de consecución de los mismos.

Por otro lado, se pudo comprobar que los alumnos, a medida que aumentaban sus conocimientos y comprensión, reafirmaban su actitud positiva e incrementaban su aprecio ante la obra no realista, aparte del enriquecimiento intelectual considerable que el proceso del trabajo les supuso desde los comentarios y reflexiones sobre los textos de manifiestos dadaístas que se presentaron.

Por último, todos ejecutaron sus trabajos de una forma selectiva en cuanto a la elección de los materiales y reflexiva en cuanto al modo de resolver la composición, a la vez que mostraron un creciente interés y respeto por las realizaciones de sus compañeros.



Ilustración 64. Collage realizado casi exclusivamente con rótulos que incluye una franja de textura en cartón rizado. 5º E.P.

3. Proyecto “La mujer y el Arte en Educación Primaria”

3.1 Justificación

Todos sabemos que la historia la han escrito los vencedores, los poderosos, hombres casi en su totalidad, que han transmitido a sus descendientes la visión particular desde su posición de hombres y desde una argumentación partidista.

La información que durante años nos ha llegado, por ejemplo, sobre el descubrimiento de América, muestra la gesta heroica ensalzando las bondades y generosidad de los conquistadores, el celo paternal ejercido sobre la población autóctona y el trasfondo evangelizador-salvador que los guiaba. Se han silenciado las barbaries cometidas, los engaños y el afán de enriquecimiento a toda costa casi como único fin.

¿Es la misma versión la que manifiestan los conquistados? Por fortuna han surgido nuevos enfoques; diferentes puntos de vista desde el otro lado y que, por supuesto, no coinciden con la primera. El conocimiento de esta realidad histórica ha estado, pues, condicionada por una ideología particular que potencia unos intereses de clase y de género.

Podemos establecer un paralelismo semejante entre esta realidad y la que durante años se ha dado en el campo del arte, en relación con el silencio mantenido respecto a las mujeres artistas a lo largo de la historia. Cuando no ha sido el silencio absoluto, se ha ofrecido una visión empobrecida tanto de su vida como de su obra unas veces, en tono ridículo otras, superficial en la mayoría de los casos, sin dar oportunidad siquiera de ser valoradas con los mismos argumentos utilizados en la obra artística del hombre.

Esta diferencia de tratamiento por el sexo ha sido estudiada desde distintos planteamientos. Amparo Serrano de Haro³¹⁰, señala tres: el biológico, el histórico y el social.

Desde el planteamiento biológico, se dice que son causas físicas las que marcan la diferencia, en cuanto a que el cerebro de la mujer es de menor tamaño que el del hombre; su constitución la lleva más a obedecer que a mandar y, por lo tanto, ha estado condenada a ocupar un segundo plano respecto al aquél, hecho que puede explicar su posición en el terreno artístico como copista, imitadora o "seguidora con talento", pero no como creadora capaz de aportar innovaciones.

Se tiende igualmente, desde este planteamiento, a incluirla en una categorización con rasgos inmutables y eternamente femeninos: formas redondas, colores suaves, exceso de adorno, de decoración, de sentimentalismo, debilidad en el trazo, blandura, tamaños reducidos...

³¹⁰ SERRANO DE HARO, A. (2000): Mujeres en el arte, Barcelona, Plaza y Janés

Se considera interesante resaltar, en este sentido, que la idea de identificar el trabajo de la mujer artista continúa relacionada, en gran medida, con los citados rasgos y esta realidad quedó manifiestamente patente en el trabajo realizado con el grupo de alumnos con los que se llevó a cabo la experiencia que posteriormente se describirá.

Sin embargo, como señala Amparo Serrano, generalmente no se encuentran alusiones a categorizaciones que hablen de características de los hombres artistas en un sentido restrictivo.

Desde el planteamiento histórico, la misma autora señala que "la mayoría de los defectos que se imputaron a las mujeres obedecían a prejuicios y a una concreta situación social"³¹¹.

"La historia va construyéndose con argumentaciones que confirman la posición de los hombres, justificando la escasa instrucción que recibían las mujeres y su situación general de indefensión"³¹².

"Sólo cuando la civilización, en distintas épocas y lugares, alcanza un alto grado de refinamiento y el elitismo masculino exige de las mujeres una educación adecuada como compañeras ideales del varón, se les ha facilitado el acceso a las artes, pero no sin que mediase un sistema de contraprestaciones: en Grecia, las hetairas, instruidas en las artes, eran prostitutas de lujo al igual que las geishas en Japón"³¹³.

Desde el planteamiento social, la mujer no ha tenido la posibilidad de acceder a los medios de formación de los que se beneficiaban los hombres, porque lo que se esperaba de ellas y su propia identidad era distinta a la de aquél.

Pero esta realidad histórica comienza a cambiar en el siglo XX gracias al "reconocimiento de la subjetividad o parcialidad de las ciencias históricas a través de un movimiento historiográfico que se inicia en los años treinta, protagonizado en Francia por la escuela de Annales y en el mundo anglosajón por la escuela materialista"³¹⁴ según Serrano de Haro. También por el redescubrimiento de la obra de mujeres artistas que habían caído en el olvido o gozado de poca consideración, a partir del afán de llevar sus vidas a la ficción novelesca o al cine. Este hecho llena el vacío de heroínas femeninas que demanda una sociedad en la que la mujer ha comenzado a ser consumidora y generadora de cultura.

Por otro lado, el movimiento feminista surgido en distintos países, que ha tratado de dar la vuelta a los planteamientos históricos, buscando un papel alejado de los segundos puestos y reivindicando una posición social en todos los ámbitos de la vida que le lleve al reconocimiento social de su dignidad como persona y a su equiparación al hombre en todos los sentidos.

He de manifestar, con cierto pudor que, solamente en los dos últimos años, he incorporado a mis conocimientos artísticos los nombres y la obra de Hildegarda de Bingen, Sofonisba Anguissola, Artemisia Gentileschi, Elisabetta Sirani, Berthe Motisot, Mary Cassatt o María Blanchard, por no extenderme demasiado en la lista.

³¹¹ SERRANO DE HARO, Amparo, Op. Cit., p. 26

³¹² *Ibíd.*, p. 26

³¹³ *Ibíd.*, p.31

³¹⁴ *Ibíd.*, p. 31

Ni siquiera en los estudios de licenciatura realizados sobre Historia del Arte, aparecieron estos nombres en ningún momento.

No es, pues, de extrañar que sus vidas y obras sean aún más evidentemente ignoradas en los ámbitos educativos básicos, en los que, cuando se dan, los referentes a los que se acude son siempre hombres artistas. Este hecho refuerza el olvido y perpetúa la ignorancia sobre las mujeres que han trabajado y trabajan en el vasto campo de las artes aportando sus puntos de vista y sus aciertos, al menos, en la misma medida que pueden ser aportados por los hombres.

Estas consideraciones y otras referidas al tratamiento que las niñas reciben aún en la actualidad en edades tempranas, tanto en el entorno escolar como fuera de él, fueron las que motivaron la propuesta de este proyecto. Con él, se pretendió aportar un grano de arena para subsanar el silencio, para posibilitar un conocimiento más justo de la personalidad artística, ofreciendo las mismas oportunidades a las mujeres, con el convencimiento de no tratarse de una experiencia pasajera y novedosa en la escuela, sino un punto de partida con continuidad futura en la labor de todos los docentes.

3.2 Objetivos generales

- Iniciar el conocimiento de la obra de mujeres artistas a lo largo de la historia y en el momento actual.
- Promover la reflexión acerca del tratamiento que han recibido a lo largo de la historia estas mujeres.
- Posibilitar referencias concretas de mujeres a la hora de analizar o interpretar obras pictóricas o escultóricas.
- Potenciar la creación de trabajos personales partiendo de la contemplación, comprensión y estudio de obras de mujeres.
- Presentar a una mujer pintora contemporánea y conocer, a través de su testimonio, cómo se encuentra el panorama actual en este sentido.

3.3 Desarrollo del trabajo

El trabajo se desarrolló en cuatro fases con los alumnos de los niveles 5º y 6º de Educación Primaria durante el tercer trimestre del curso 1999-2000:

1.- Presentación y cumplimentación de unos cuestionarios³¹⁵, cuyos resultados sirviesen de base para una reflexión posterior.

³¹⁵ Ver Anexo 3.4, pp. 417-419

2.- Comentario de breves textos procedentes de diversa bibliografía.

3.- Realización individual de interpretaciones plásticas a partir de obras de mujeres artistas.

4.- Estudio de la vida y obra de una mujer artista contemporánea: Carmen Van den Eynde.

Primera fase:

Anteriormente a la entrega de los cuestionarios, se había comentado con ambos grupos, la consideración que ellos tenían sobre el tema de la mujer, su participación en la sociedad, su papel en el hogar, las dificultades que encontraba para ejercer ciertos trabajos, cómo las veían los chicos, cómo se veían ellas...

Generalmente, los chicos defendieron posturas próximas a lo que en su entorno familiar se vivía; las chicas pedían mucha más consideración, incluso defendían su superioridad respecto a los chicos. Naturalmente esto llevó a una exaltación de ánimos por ambas partes que tardó días en suavizarse.

El primer cuestionario al que debían responder consistía en atribuir una acción determinada al hombre o a la mujer³¹⁶. Los resultados porcentuales del primer cuestionario fueron los siguientes:

ACCIÓN	HOMBRE	Porcentaje	MUJER	Porcentaje
Planchar	2	5%	38	95%
Ganar trofeo deportivo	30	75%	10	25%
Leer libros técnicos	27	67,5%	13	32,5%
Ganar premio nobel	20	50%	20	50%
Trabajar como modelo	12	30%	28	70%
Trabajar en la construcción	39	97,5%	1	2,5%
Apagar fuegos	40	100%	0	0%
Tejer y coser	7	17,5%	33	82,5%
Torear	39	97,5%	1	2,5%
Trabajar en una biblioteca	10	25%	30	75%
Hacer la compra	3	7,5%	37	92,5%
Cuidar niños	1	2,5%	39	97,5%
Trabajar en el cine	23	57,5%	17	42,5%
Cocinar	11	27,5%	29	72,5%
Conducir vehículos pesados	39	97,5%	1	2,5%
Trabajar en la cirugía	39	97,5%	1	2,5%
Escribir novelas	27	67,5%	13	32,5%
Trabajar dentro de un avión	5	12,5%	35	87,5%
Atender al bebé por la noche	6	15%	34	85%
Trabajar la tierra	38	95%	2	5%

Estos resultados muestran de forma clara la distribución de roles asociados al sexo, vividos y asumidos casi con seguridad en la propia familia y en el entorno social de los alumnos y que, probablemente, ellos continúen si no toman conciencia desde estas edades (mejor antes), de que mujer y hombre gozan de una misma

³¹⁶ Ver Anexo 3.4, cuestionario 1, p. 417

dignidad humana, con diferencias físicas, pero iguales en sus aspiraciones, ilusiones, derechos, capacidades, sentimientos...

A continuación se les pasó un segundo cuestionario³¹⁷ acerca de los rasgos, valores y características personales que resaltarían en su mujer u hombre ideal. En los resultados se apreciaba que más de un 60% de las respuestas se centraron únicamente en aspectos físicos (color y longitud del cabello, atributos sexuales atribuidos, sobre todo, a las mujeres, altura, color de piel, etc.) En mucha menor medida aparecieron aficiones, posición social y laboral y no mostraron ningún interés por ideales religiosos o políticos.

A partir de estos resultados, se les presentó un tercer cuestionario³¹⁸, en el que se trataba de centrar los aspectos a elegir. Debían puntuar de 1 (menos importante) a 6 (más importante) las características que se les mostraban. Estos fueron los resultados:

Quinto nivel (Veinte personas)

Sentimientos	126 puntos
Inteligencia	99 "
Aspecto físico	79 "
Aficiones	70 "
Profesión	65 "
Posición Social	37 "

Sexto nivel (Veintidós personas)

Sentimientos	102 puntos
Inteligencia	94 "
Aspecto físico	67 "
Aficiones	59 "
Profesión	65 "
Posición social	32 "



Ilustración 65. Dos interpretaciones de la obra de Amalia Avia, *Rincón del butano*. 6º E.P.

Para centrar el tema en el campo artístico, se les presentaron tres cuestionarios³¹⁹ relacionados con el mismo. En el primero, se les invitaba a escribir el nombre de diez artistas plásticos que conocieran.

Se centraron exclusivamente en hombres, excepto un niño de sexto que citó a una pintora amiga de su familia.

En el segundo, ante la pregunta ¿A qué crees que es debido que la mayoría sean hombres?, éstas fueron algunas de las respuestas:

³¹⁷ Ver Anexo 3.4, cuestionario 2, p. 418

³¹⁸ Ver Anexo 3.4, cuestionario 3, p. 418

³¹⁹ Ver Anexo 3.4, cuestionarios 4, 5 y 6, pp. 418-419

Quinto nivel:

- *Porque a los hombres les gusta más la plástica.*
- *Porque las mujeres se dedican más a otras cosas.*
- *Las mujeres se dedican más a tareas domésticas.*
- *Porque a la mayoría de las mujeres no les gusta.*
- *Porque en libros o folletos que he visto de pintura sólo vienen hombres.*
- *Porque no se habla de mujeres.*
- *Porque cuando voy a exposiciones veo obras de hombres.*
- *Porque a las mujeres no les hacían caso.*
- *Porque no conozco a ninguna.*

Sexto nivel:

- *Los hombres son más artistas.*
- *Porque las mujeres no podían hacer cosas de esas.*
- *Porque no conozco a ninguna mujer que se dedique a la pintura.*
- *Por el machismo.*
- *Porque se las conoce mucho menos.*
- *Porque en la antigüedad se las discriminaba.*
- *Porque hay más hombres trabajando de pintores.*
- *Porque las mujeres se dedican a otros oficios.*
- *Yo creo que esto viene de la antigüedad y del machista pensamiento del hombre. Creo que las mujeres hacían o hacen más cosas caseras.*

El tercer cuestionario sólo presentaba el enunciado y una numeración, en columna, del uno al veinte. Los alumnos debían escribir, al lado de cada número, sólo la palabra hombre o mujer, según su idea sobre quién había realizado las obras que, con el orden que aparecen en la siguiente tabla, se les mostraron. La adjudicación de género a las diferentes obras, se basó en criterios subjetivos personales, como los que más adelante se muestran.

AUTOR/A	OBRA	MUJER	HOMBRE
CARMEN VAN DEN EYNDE	Batalla XI	21	21
AGNES MARTIN	La Ola	14	28
INES BANCALARI	Tapiz	8	34
AMALIA AVIA	Rincón del butano	28	14
ANGELES SANTOS	Iris azules	30	12
TERESA EGUIBAR	Expansiones cerradas	9	33
CARMEN LAFFON	Bodegón	31	11
MARIA GIRONA	Plat i magranes	29	13
ALEJANDRA ROUX	Ministerio 2	8	34
ILUMINADA GARCIA TORRES	La puerta del laberinto	9	33
CARMEN GRAU	Materiales del universo	14	28
PILAR LARA GARCIA	Tira al blanco	20	22
ELENA MENDIZABAL	Casa Rosa	15	27
GLORIA ORTEGA	Sin título	11	31
TERESA PAJARES	Sin título	27	15
LIDIA PORCAR	Smog	21	21
XABELA VARGAS	Columpio de estrellas	13	29

AUTOR/A	OBRA	MUJER	HOMBRE
PILAR SALMERON	Blanco en azul	11	31
ANTONIO SAURA	Ida Matisse	20	22
SEBASTIAN NICOLAU	Playa y lirio	26	16



Se puede apreciar cómo en el caso de Alejandra Roux o Inés Bancalari, sus obras se identificaron con el género masculino mientras que la de Sebastián Nicolau se atribuyó en mayor medida al femenino. La explicación a este hecho, tal vez se pueda encontrar en las respuestas que dieron al contestar la siguiente pregunta:

De las obras que has señalado como realizadas por mujeres, ¿qué criterios has utilizado para la adjudicación de la autoría?

He aquí los criterios que más se repitieron en sus respuestas:

Quinto nivel

- *Son pinturas en las que aparecen objetos que son más femeninos.*

Ilustración 66. Interpretación de la obra de C. Van den Eynde, *Apaches*. 5º E.P.

- *Por los colores que utilizan. Los cuadros claritos son de mujeres porque las mujeres los solemos llevar. (Esta fue la respuesta más frecuente).*
- *Por las formas que utilizan.*
- *Lo he hecho a voleo y no entiendo de pintura.*
- *Porque había comida, rosas y eran bonitos.*
- *Porque los hombres no utilizan esos toques de pintura.*

Sexto nivel

- *Por los colores, que son claros normalmente.*
- *Porque están relacionados con objetos propios de la mujer.*
- *Por los temas de flores y comida.*
- *Las mujeres suelen estar atareadas en casa, suelen hacer la compra, etc. La mayoría de las obras que he puesto hechas por mujeres eran floreros, mesas, vistas desde un balcón, etc.*
- *Porque las mujeres dibujan con más luminosidad; porque lo hacen todo más perfilado.*
- *Por el empleo de las líneas curvas.*
- *Por lo que hubiese en la imagen: si había muebles o flores lo asociaba con la mujer y si era abstracto o de formas rectas, lo asociaba con el hombre.*

- *Mi única razón ha sido el fondo, el color.*
- *Por la sensación de descanso.*

En la mayoría de las respuestas se puede apreciar claramente la repetición de estereotipos asociados a la mujer y por deducción, también al hombre. Esto, dio lugar a conversaciones y reflexiones que si bien no cambiaron de la noche a la mañana su visión de los hechos, sí contribuyeron a entender que no todo es tan simple como puede parecernos y que nuestra lógica, personal o social, no tiene por qué estar asistida por el asentimiento generalizado.

Hay que hacer notar que en las respuestas a los cuestionarios, en general, no hubo diferencias significativas entre niños y niñas.

Segunda fase:

Posteriormente se realizaron comentarios de pequeños textos asequibles a su edad, referentes a la consideración de la mujer artista.

3.4 Textos utilizados para los comentarios

Los textos seleccionados³²⁰ correspondían a los siguientes autores: Cabello, Helena. L. F. Cao, Marián. Carceller, Ana. Chadwick, Whitney. Lorenzo Arribas, Josemi. Porqueres, Beatriz. Tharrats, Joan-Josep

Tercera fase:



Ilustración 67. Interpretación de la obra de C. Van den Eynde *Sin título*. 5º E.P.

Supuso el planteamiento del trabajo plástico en sí y consistió (sexto nivel), en la interpretación personal y libre que cada persona realizó a partir de obras de mujeres artistas con las que, bien por el tema tratado o por la forma de presentarlo, se sentía más identificada. Las obras a las que tuvieron acceso fueron variadas y pertenecían a mujeres que se han citado anteriormente en la fases dos.

En quinto, sin embargo, la propuesta de trabajo se centró en la obra de Carmen Van den Eynde, pintora con la que se iba a tener un contacto directo en la tercera fase.

Entre las obras de esta pintora que sirvieron de referencia a los alumnos para la realización de sus interpretaciones, se encontraban:

³²⁰ Ver Anexo 1.7, pp.367-369

Museo del Prado IV, 1990
Museo del Prado V, 1990
Batalla V, 1991
Sin título (ilustración 65)
Aurora en Cincinnati
Apaches

Cuarta fase:

3.5 Mesa redonda con la pintora Carmen Van den Eynde

En una entrevista previa con esta pintora, se le comentó el trabajo que se pensaba desarrollar en torno a la mujer y se le sugirió, si no había inconveniente por su parte, la posibilidad de visitar nuestro centro de trabajo y compartir una sesión con los alumnos de quinto, en la que éstos pudieran conocer un poco más y de forma directa, acerca de su obra y de su vida. La idea le pareció muy interesante y facilitó con sumo agrado, material gráfico y visual para que los alumnos de este grupo se fueran familiarizando con su obra, así como otros datos referidos a su persona:

Titulaciones.

Actividades en el ámbito de la Facultad de Bellas Artes de Madrid.

Trabajo en Enseñanzas Medias.

Publicaciones.

Actividad Profesional Artística.

Decoraciones en lugares públicos y privados.

Bibliografía sobre la autora y su obra.

Sobre estos datos se realizaron comentarios en clase y se fueron anotando las preguntas que con posterioridad harían el día de su visita al centro esta mujer artista. Entre las preguntas que se fueron anotando cabría destacar las siguientes:

- *¿Te ayudó alguien a pintar o aprendiste sola?*
- *¿Te ha costado mucho ser pintora?*
- *¿Cómo empezaste a pintar?*
- *Cuando empezaste a pintar, ¿estabas motivada?*
- *¿Has tenido algún problema en el mundo del arte por ser mujer?*
- *¿Tienes cuadros en algún museo?*
- *¿Qué técnica te gusta más para pintar?*
- *¿Se puede vivir sólo de la pintura?*
- *¿Has hecho alguna vez escultura?*
- *¿Son conocidas tus obras fuera de España?*
- *¿Has recibido muchos premios en tu vida profesional?*
- *¿Has pintado con hombres alguna vez?*
- *¿Te apoya tu familia en el trabajo?*

Contestó a todas ellas con un lenguaje sencillo y afabilidad, mostrándose gratamente sorprendida por las interpretaciones que sobre su serie del Museo del Prado inundado y de las Batallas, habían realizado los alumnos.

Durante la visita, esbozó un recorrido por su obra desde los comienzos y resaltó el impacto que le produjo la visita al Museo del Prado, dos años antes de trasladarse a la ciudad para comenzar sus estudios.

Les habló también de las influencias que ha recibido su pintura desde una doble vertiente: la literaria por un lado, centrada en obras de autores como Homero, Verne o Jack London, por otro la artística, de pintores como Claudio de Lorena, Rubens, Velásquez, Goya, Picasso y la de su propio padre, un gran aficionado a la acuarela.

3.6 Mujeres artistas que sirvieron de referencia para la realización del trabajo

Aunque se citaron numerosos nombres de mujeres artistas y se tuvo oportunidad de observar alguna de sus creaciones, las artistas que directamente estuvieron relacionadas con el trabajo fueron las siguientes:

Amalia Avia, Agnes Martín, Alejandra Roux, Ángeles Santos, Carmen Laffon, Carmen Van den Eynde, Lidia Porcar, María Girona, Pilar Salmerón y Teresa Eguibar.

3.7 Trabajos de alumnos

Ilustración 68. Interpretación de la obra de Carmen Laffon, *Bodegón*, 1968. 6º E.P.



A continuación se muestra algún ejemplo de dichas interpretaciones³²¹ indicando la obra y autora.

Todas las interpretaciones que se realizaron tanto en 5º como en 6º, se hicieron utilizando ceras blandas sobre papel blanco DIN-A3 y posteriormente casi todos las pegaron sobre papel de estraza para que sirviera a modo de marco. En el caso de la ilustración 67, el esfuerzo del autor resultó notorio sobre

todo al tratar de reflejar la postura con que la figura aparece en el cuadro original. Tal vez por este motivo fue la única persona que eligió esta obra.

³²¹ Para otras interpretaciones, ver Archivo de imágenes número 3, ilustraciones 30-34



Ilustración 69.
Interpretación de
una obra de Pilar
Salmerón. 6º E.P.



Ilustración 70. Interpretación de la obra de María Girona, *Plat i magranes*. 6º E.P.



Ilustración 71. Interpretación de la obra de Teresa Eguibar, *Expansión*, 1989. 6º E.P.



Ilustración 72. Interpretación de una obra de C. Van den Eynde. 5º E.P.



Ilustración 73. Interpretación de la obra de Lidia Porcar, *El muro de Plank*, 1991. 6º E. P.



Ilustración 74. Interpretación de la obra de Ángeles Santos, *Iris azules*, 1995

3.8 Evaluación didáctica

Como quedaba bien reflejado en el cuestionario número 4³²² que se presentó a los alumnos para que, a través de él, reflejaran sus conocimientos sobre el tema, sólo una persona citó el nombre de una mujer artista.

Resultaba evidente el desconocimiento generalizado sobre la presencia de la mujer en el mundo del arte.

Uno de los objetivos planteados con el trabajo, pretendía iniciar el conocimiento de la obra de mujeres artistas a lo largo de la historia y en el momento actual. Aunque no de forma exhaustiva, se hizo referencia a mujeres de épocas pasadas cuya obra puede parangonarse con la de cualquier artista hombre (Hildegarda de Bingen, Sofonisba Anguissola, Marieta Robusti, Properzia de' Rossi, Artemisia Gentilisci, Angelica Kauffmann, Rosa Bonheur o Berthe Morisot, entre otras), y se presentaron obras y datos biográficos de mujeres artistas actuales.

Se puede considerar que este acercamiento supuso para algunos alumnos un motivo de reflexión acerca del papel de las mujeres en las artes y, en general, en la sociedad actual (otro de los objetivos presentes en la propuesta de trabajo) y una ampliación de sus conocimientos que deberán ser enriquecidos en etapas de estudios posteriores.

³²² Ver Anexo 3.4, cuestionario 4, p. 418

Se pudo comprobar, al término de la experiencia cómo habían modificado su idea de identificar la obra de la mujer con colores suaves, formas redondeadas y temática próxima al mundo del hogar. A este cambio de idea y al estímulo de la reflexión contribuyeron, por un lado, el desarrollo de los cuatro bloques del trabajo y por otro, en gran medida, el conocimiento detallado de la obra de Van den Eynde, las diferentes etapas por las que su pintura ha ido pasando y su modo de interpretar igualmente diferente, tanto por la temática como por el estilo.



En cuanto a la valoración de los trabajos plásticos, se ha de destacar el esfuerzo por parte de la gran mayoría de los participantes, no por imitar una determinada obra de una artista propuesta sino por aproximarse a su temática, por tratar de valorar la forma y el lenguaje utilizado para llevarla a cabo y, en definitiva, por acercarse a ella valiéndose de sus posibilidades personales.

Ilustración 75. Interpretación de la obra de C. Van den Eynde, *Aurora en Concinnatti*, 1990. 5º E.P.

Por citar un ejemplo, resultó gratificante no sólo para el profesor sino para el propio alumno que llevó a cabo la interpretación de la obra de T. Eguibar, *Expansión* (ilustración 71) ya que se trataba de un niño que se conformaba con poco, que daba por concluido su trabajo sin esforzarse lo más mínimo y que tendía a realizarlo en un tamaño minúsculo, tal vez por su inseguridad personal.

En este caso no sólo superó su hábito de empequeñecer lo representado (DIN-A3) sino que se esforzó por realizar mezclas de colores que dieran un mayor relieve al fondo y trató de destacar con la utilización de un color diferente el elemento que, en el volumen original, quedaba suspendido de un punto. De la misma forma, salió airoso a la hora de dar un sentido de profundidad a la obra.

4. Proyecto “Una experiencia fotográfica en el tercer ciclo de Primaria”

4.1 Punto de partida

“Desde sus comienzos la fotografía se convirtió en ese medio rápido de obtener imágenes detalladas que testimoniaran hechos acontecidos, documentos gráficos de que alguien vivió en alguna parte y en alguna época”³²³.

En ocasiones, dentro de los planteamientos en el Área de Plástica, se deja la fotografía como trabajo de experimentación a un lado bien sea por no disponer de medios necesarios, bien por una “añadida complicación” que no siempre se está en disposición de asumir por parte de algunos docentes. Sin embargo, la fotografía está contemplada, dentro de las directrices oficiales como una de las técnicas plásticas que permiten a los alumnos expresar de una manera diferente, parte de su mundo interior y, al mismo tiempo, comunicar a los demás sus propios gustos y aficiones con un sentido lúdico:

“Las actividades expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y alumnas y para los procesos de socialización”³²⁴.

Este proyecto se llevó a cabo con los alumnos y alumnas de los niveles 5º y 6º, durante mes y medio aproximadamente del segundo trimestre del curso 2003/04.

En cada uno de estos niveles se partía de trabajos realizados con anterioridad; en el caso de quinto, había sido el bodegón como género pictórico el que había ocupado parte del trabajo realizado durante el primer trimestre de ese mismo curso, centrándolo en los siguientes aspectos:



Ilustración 76. Modificación de la obra de Matisse, *Retrato de Josette Gris*, 1915. 6º E.P.

- 1) Estudio del significado del bodegón como género en la pintura.
- 2) Observación de obras de diferentes autores (Caravaggio, Tadeo Gaddi, Pieter Claesz, Georg Flegel, Diego Velásquez, Brueghel el Viejo, Lubin Baugin, Sánchez Cotán, Zurbarán, Louise Moillon y Evaristo Baschenis, entre otros).
- 3) Interpretación pictórica de alguna de estas obras.
- 4) Realización libre y personal de un bodegón.

³²³ MORENO SÁEZ, Mª del Carmen, Op. Cit., p. 102

³²⁴ Currículo oficial, Área de Educación Artística. Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p. 14

El trabajo previo de sexto, con la referencia al retrato en la pintura, se centró fundamentalmente en dos aspectos:

- 1) Observación y comentario del catálogo del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, *Juan Dolcet, retratos de artistas*.
- 2) Interpretación y modificación de retratos realizados por diferentes artistas (Escher, Miró y Matisse, sobre todo).

Con estos antecedentes, se había creado el clima adecuado para abordar el acercamiento a la experiencia fotográfica, de modo que supusiera un paso más en los resultados obtenidos anteriormente, al tiempo que se posibilitaba la utilización de un material diferente dentro del aula, con las expectativas de obtener unos resultados asimismo diferentes.

4.2 Objetivos generales

Entre los objetivos que se pretendía conseguir durante y al término de esta experiencia, se pueden citar los siguientes:

- Analizar e interpretar obras de artistas reconocidos.
- Experimentar con técnicas nuevas.
- Manipular una cámara fotográfica.
- Posibilitar el conocimiento de conceptos como encuadre, angulación y plano.
- Conocer, de forma básica, diferentes tipos de enfoque.
- Trabajar con objetos sencillos del entorno escolar.
- Establecer relaciones entre la fotografía y la fotocopiadora.
- Potenciar la fotografía en blanco y negro y sus posibilidades estéticas y plásticas



Ilustración 77. Modificación de un retrato de Escher realizada por un alumno de 6º E.P.

4.3 Breves notas sobre la fotografía

La fotografía nos permite reproducir cualquier persona, paisaje, objeto, etc., con absoluta fidelidad respecto al modelo. También nos permite seleccionar parte de un todo, de forma que pueda resaltar y cobrar protagonismo algo que permanecía confuso o inadvertido en una totalidad.

Previamente a la iniciación del trabajo, era imprescindible el que los alumnos conocieran los principios más elementales en los que se basa la fotografía y los principales componentes de una cámara fotográfica (objetivo, disparador, obturador...). También era necesario aclarar términos como encuadre, angulación o plano, conceptos desconocidos, en general, por los alumnos.

Encuadre: porción del espacio que capta el objetivo de una cámara fotográfica y que supone, pues, un ordenamiento o colocación de los elementos o del tema objeto de la fotografía.

Angulación: es el punto de vista desde el que la cámara capta la imagen que se desea fotografiar. Así, obtenemos una *angulación horizontal* si enfocamos con la cámara a la misma altura de nuestros ojos. Si lo hacemos de arriba hacia abajo, se obtiene una *angulación picada*. Y si lo hacemos a la inversa, será una *angulación contrapicada*.

Como la *luz* es el elemento esencial de la fotografía y dado que la experiencia se llevó a cabo dentro del aula, se utilizó una cámara con flash incorporado, por si en algún momento la luz natural era insuficiente.

De igual manera, se hizo una observación acerca del *contraluz*, en el que un foco luminoso de considerable potencia, colocado detrás de motivo que deseamos fotografiar, hace que éste aparezca oscurecido y no podamos apreciar sus detalles como podríamos hacerlo de no existir dicho foco luminoso.

Se hizo igualmente una consideración general sobre la posición del fotógrafo respecto al objeto a fotografiar, diferenciando en este sentido la *angulación frontal*, si el fotógrafo se sitúa frente a lo que desea fotografiar; *angulación lateral*, si el fotógrafo se sitúa en uno de los laterales respecto a lo que desea fotografiar y, *angulación compuesta*, si el fotógrafo, además de situarse en una determinada posición respecto al objeto de su fotografía, utiliza diferentes puntos de vista.

Respecto al plano, era importante resaltar la diferencia entre *primer plano*, aquel que resalta con importancia el motivo principal, y el *segundo plano*, aquel que queda detrás de lo que hemos considerado importante.

4.4 Desarrollo del trabajo

4.1.1 Alumnos de quinto nivel

En este grupo, formado por veinte personas, el objetivo fundamental fue la realización fotográfica de un bodegón teniendo en cuenta las ideas que previamente

se habían trabajado con el bodegón pictórico. En esta ocasión, se partió de una serie de objetos que forman parte del material disponible en la clase de plástica para usos diversos (piedras con geodas, damajuanas sin revestimiento, maniqués articulados de madera, estructura metálica con diversas piezas soldadas, troncos, vasijas de cerámica, etc.).

La primera cuestión que se debía resolver era la ubicación y la elección del soporte sobre el que se iban a distribuir los elementos que configurarían la composición final. Respecto a la primera, aunque hubo opiniones partidarias de realizar el trabajo fuera del aula, prevaleció la idea de hacerlo dentro; por tanto se eligió un rincón de la misma bien iluminado. Como soporte, las mesas que habitualmente utilizan los alumnos, eran un poco bajas; la del profesor, también; así que se optó por un prisma rectangular de 1,30 cm. de altura aproximadamente.

Como fondo, y a modo de segundo plano neutro, se colocaron las cortinas de la propia clase, formándoles algún pliegue que rompiera la monotonía que algunos de los alumnos observaron. Sobre el soporte, también por decisión mayoritaria, se colocó un paño oscuro para que resaltaran más algunos de los elementos que se iban a colocar sobre él (más tarde se pudo comprobar que no producía el mismo efecto en todos).

Entre los objetos disponibles, los alumnos hicieron una selección de ocho. Una vez hecho esto, cada participante eligió entre tres y cinco objetos como máximo y colocándolos sobre el soporte de una manera completamente libre. Algunas personas rectificaban la posición o el número de elementos antes de realizar el disparo definitivo con la cámara.

Mientras tanto, para evitar la repetición de esquemas o la tentativa de imitar a determinado compañero o compañera, el resto de los participantes, permanecía de espaldas al lugar donde se realizaba la foto y donde se encontraban los objetos a elegir. Fueron bastante respetuosos con esta decisión pero mostraban signos de impaciencia pensando en su participación. Resultó sorprendente, en dos casos, que, a pesar de la medida adoptada, eligieron los mismos elementos para la composición y los distribuyeron sobre el soporte de manera casi exacta. Curiosamente, en ambos casos, se trataba de compañeros que compartían gustos y aficiones dentro y fuera del colegio.

Independientemente de este hecho, hubo objetos que se repitieron casi en todas las fotografías como la damajuana. Estas coincidencias sólo se pusieron de manifiesto una vez reveladas las fotos y mostradas a la clase. Ante ellas las expresiones de complicidad entre los trabajos más parecidos fueron jaleadamente evidentes.

La acogida y el entusiasmo que mostraron en todo momento los participantes hizo que se plantease otra actividad, en la que se volvía a repetir básicamente el mismo esquema pero incorporándose ellos mismos a la composición y eligiendo a un compañero o compañera para que actuase como fotógrafo.

Algunos de los bodegones fotográficos de la primera actividad se mantuvieron en blanco y negro y otros se colorearon utilizando rotuladores, inicialmente

indelebles, pero más tarde de los normales. Los de la segunda actividad, se colorearon todos.

Hubo una tercera actividad, surgida de forma espontánea, al pedir dos compañeros si podían ser fotografiados por un tercero, utilizando también alguno de los objetos anteriormente señalados. En este caso, al colorear la foto, cada uno de los retratados, aplicaba el color a la imagen del otro añadiendo “elementos divertidos” como ellos denominaban.

4.1.2 Alumnos de sexto nivel

La aproximación al retrato como género pictórico había constituido con anterioridad, como ha quedado reflejado, un tema de trabajo en clase. Partimos, concretamente, de modificaciones realizadas a diferentes retratos de Matisse y a uno de Escher (ilustración 77). En todos ellos se incorporaron elementos nuevos y se añadió color puesto que la fotocopia que se les daba no lo tenía, alejando así los resultados de los modelos que sirvieron de referencia. Con la experiencia fotográfica, se intentaba obtener un retrato distorsionado, mediante manipulación, de cada uno de los participantes.

Para ello se realizó, en primer lugar, una fotografía de la cabeza exclusivamente a cada uno de los alumnos. En lugar de utilizar la propia fotografía para hacer sobre ella las modificaciones pretendidas y, con la idea de reservar los originales para posibles trabajos en el futuro, se hicieron dos fotocopias a cada una de ellas con las que se trabajó tratando de alterar la expresión del rostro.

Así, se trazó un eje central de simetría especular en cada fotocopia, a lo largo del cual se cortó el papel para obtener dos mitades. Una vez realizado este paso, cada persona debía conseguir una o dos composiciones nuevas utilizando los elementos recortados, de forma que resultara evidente la distorsión realizada sobre la imagen inicial (ilustración 78).



Ilustración 78. Distorsión del rostro. 6º E.P.

El criterio seguido mayoritariamente fue aproximar el máximo posible una de las partes extremas (superior o inferior) del rostro, con lo que la opuesta quedaba más separada. En algunos casos, los huecos resultantes arriba o abajo, por la separación, se completaban con líneas, lo más acordes posibles con la figura fotocopiada.

Los trozos recortados se pegaron sobre un soporte de papel, se les enmarcó con una línea de rotulador y se procedió a darles color. Finalizada esta tarea, se recortó, siguiendo la línea de enmarque y se volvió a pegar el trabajo sobre una cartulina tamaño A4 de colores diversos, según la elección de cada autor.

Sólo dos personas eligieron hacer una composición con las cuatro partes recortadas, obteniendo un resultado mucho más grotesco e irreal que en los otros casos.

4.5 Trabajos de alumnos



Ilustración 79. Bodegón fotográfico con cuatro elementos. 5º E. P.

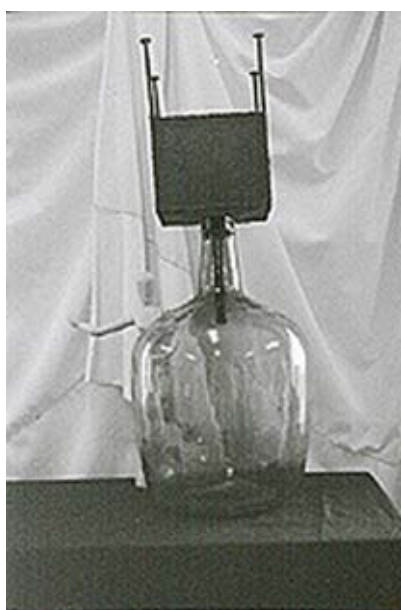


Ilustración 80. Bodegón fotográfico con tres elementos. 5º E. P.



Ilustración 81. Niño con objeto. 6º E.P.



Ilustración 82. *El reposacabezas*. Bodegón fotográfico con dos objetos y color. 5º E.P.



Ilustración 83. Un mismo rostro distorsionado con diferente resultado. 6º E.P.

4.6 Evaluación didáctica

Si bien éste no es más que uno de los muchos trabajos que pueden realizarse en el área Visual y Plástica con la fotografía como base y con la ayuda de una

fotocopiadora, su importancia radica, primeramente, en la ocasión que ha brindado a más del treinta por ciento de los alumnos³²⁵ de tener una cámara de fotos en sus manos y ser ellos mismos los que decidiesen parte del proceso de creación.

En segundo lugar, por afianzar la confianza en sí mismos una vez reveladas las fotos y vistos los resultados. Pensaban, en general, que no habían colocado bien los objetos, que la composición no iba a resultar como ellos pensaban o que, la mano les iba a temblar y la fotografía saldría borrosa.

En tercer lugar, por permitir un conocimiento más cercano de la fotocopiadora, una herramienta de trabajo presente en el centro a la que ellos, por diversas razones, no tiene acceso y constatar las posibilidades que ofrece tanto al aumentar o disminuir de tamaño lo fotocopiado como al facilitar fotomontajes sencillos y divertidos³²⁶.

Este aspecto de divertimento y distensión también merece la pena tenerse en cuenta ya que, en sí mismo, produjo un nivel de motivación elevado, permitió una mayor concentración en el trabajo y un deseo de continuar la experiencia en el tercer trimestre.

Casi todos los participantes optaron por una *angulación frontal* excepto dos o tres personas que experimentaron con una *angulación contrapicada*.

Es importante también destacar el hecho del cambio de opinión de un número considerable de participantes respecto a la fotografía en blanco y negro. Muchos fueron los que quisieron que la película fuese en color porque, según ellos, los resultados serían más llamativos y gustaría más a las personas que los vieses. Sin embargo, esas manifestaciones iniciales se fueron hacia el otro extremo por razones como estas:

Da más misterio a la fotografía.

Cada uno puede imaginar los colores que más le apetezca.

Te permite colorearlas a tu gusto.

Las fotografías coloreadas tienen un toque especial.

En las fotografías en blanco y negro se nota más las partes claras y oscuras.

De lo expuesto anteriormente se puede deducir que, en gran medida, se cumplieron los objetivos planteados inicialmente y que con seguridad generó y generará interés cuando se contemple este trabajo en la escuela, por lo que se anima a los docentes que lo deseen y no lo hayan hecho en ningún momento, a buscar nuevas experiencias en este campo. Será satisfactorio para todos.

³²⁵ En ambos grupos, antes de comenzar la experiencia se les preguntó quienes de ellos no había tenido en sus manos una cámara fotográfica para hacer una fotografía. Sorprendentemente, en sexto nivel, más de la mitad no había tenido esa posibilidad. En quinto, un poco menos de la mitad de los participantes.

³²⁶ En sexto, al realizar las distorsiones de su propio rostro, alguno de los participantes quiso experimentar juntando dos mitades de diferentes rostros y fotocopiándolas. El primer efecto obtenido, provocó carcajadas y el deseo de probar todos con esa posibilidad.

5. Proyecto “El cartel Publicitario”

“La pedagogía del Arte se ubica intelectualmente en el ámbito referencial donde toda posibilidad pueda ser reflexionada, de modo que permita un proceso abierto para la libre expresión artística, y la respetuosa puesta en común de las ideas debatidas”.

Adriana Bisquert³²⁷

5.1 La publicidad en nuestra sociedad

Desde hace años vivimos en una sociedad cada vez más tecnificada por un lado, y más acomodada en el bienestar, por otro.

Los avances tecnológicos han existido siempre en cada contexto social y han supuesto, para las sociedades en las que se han producido, un pequeño o un gran salto en sus modos de actuar, en sus costumbres y en sus concepciones mentales, pero nunca han tenido lugar en un periodo de tiempo tan corto, ni con la profusión con la que se nos presentan actualmente.

Los grupos sociales más desfavorecidos, han ido conquistando logros, dejando atrás el analfabetismo, consiguiendo una atención sanitaria generalizada, accediendo a una formación profesional e intelectual acorde con los tiempos, equiparándose mujeres y hombres en igualdades y derechos, tanto a nivel laboral como personal. Todo ello ha contribuido al acceso y consolidación de un status social en el que no sólo las necesidades básicas de subsistencia están garantizadas sino que tiende, cada vez más, al consumo de lo “no esencial” en aspectos más relacionados con la “exterioridad” y relaciones sociales que, con la “interioridad” y racionalidad del disfrute de todos los adelantos.

Los “mass-media” y la publicidad han contribuido de forma espectacular a ese cambio de pensamiento y actitudes que caracterizan nuestra sociedad en dos aspectos esencialmente:

De una parte, la celeridad en la consecución de metas (cuanto más y cuanto antes, mucho mejor), la inmediatez de los fines (este hecho podríamos observarlo ya desde la más tierna infancia cuando las rabietas y lloros de los niños son atendidas inmediatamente por muchos padres que suplen con atenciones materiales la llamada de atención de sus hijos).

De otra, el consumo compulsivo de ideas, experiencias, sensaciones y sentimientos sin la asunción personal necesaria para nuestro crecimiento. Todo se compra, se vende, se consigue y se olvida con demasiada facilidad.

Si para Goya, “*El sueño de la razón produce monstruos*” según el título de su Capricho 43³²⁸, podríamos establecer un paralelismo y afirmar que el sueño del consumismo compulsivo e irracional, produce insatisfacción, inseguridad e infelicidad. Con esto no se pretende afirmar que la sociedad del bienestar sea

³²⁷ BISQUERT, Adriana (1998): Sincretismo y Creación en el Arte de la Arquitectura, Madrid, Cuadernos de Apoyo a la docencia del Instituto Juan de Herrera de la Escuela de Arquitectura de Madrid, nº 22, p.15

³²⁸ CATÁLOGO, Museo del Prado (1989): Goya y el Espíritu de la Ilustración, Madrid, p.231

intrínsecamente mala sino que necesitamos medios y recursos para no sucumbir a sus apetencias e intereses.

Según el documento sobre la publicidad publicado por la Consejería de Economía de la Comunidad de Madrid, ésta se entiende como un servicio dirigido a los consumidores por medio de las agencias publicitarias y que es pagado por la entidad anunciante.

Entre los aspectos que destaca acerca de la naturaleza de la publicidad se pueden destacar:

- “Es una comunicación de masas que toma partido...”
- Es unilateral y subjetiva porque, sobre todo, trata de influir sobre las actitudes y sobre los comportamientos del público al que se dirige.
- La información que la publicidad transmite no es un fin en sí misma, sino un medio a partir del cual el destinatario dispondrá de unos conocimientos partidistas que tratarán de atraer su atención y su decisión hacia el producto o servicio anunciado.
- El mensaje publicitario debe ser convincente y memorable (llamativo, beneficioso y breve)”³²⁹.

La publicidad, según la Nueva Enciclopedia Larousse, se puede definir como “Condición o carácter de público que se da a una cosa para que sea conocida por todos”. En una segunda acepción se nos muestra como “Conjunto de técnicas de comunicación social con que se anuncia o da a conocer un producto o un servicio para que se consuma o utilice”³³⁰.

Su historia, continuando con la misma fuente, se puede relacionar con el nacimiento del periodismo moderno en el que la motivación publicitaria provenía del anuncio de llegada de productos orientales a puertos italianos o de los anuncios en los almanaques de feria alemanes. Este tipo de publicidad *enunciativa* de la prensa se dio hasta finales del siglo XIX, cuando apareció la publicidad *competitiva*, que el capitalismo utilizaba en su conquista del mercado. Más tarde, en el siglo XX, los periódicos utilizaron la publicidad como fuente de ingresos para su supervivencia.

Distingue la misma fuente diferentes tipos de publicidad: la publicidad *agresiva* aparece en una sociedad competitiva y se fundamenta en la destrucción del adversario. Una vez superada la estimulación del nivel consciente del consumidor, la publicidad se dirige hacia los niveles subconscientes mediante el estímulo de los apetitos reprimidos (agresividad, deseo de poder, de triunfo y sexualidad).

Por otro lado establece diferencias entre un tipo de publicidad *directa* y otra *encubierta* considerando la primera la referida a los mensajes de una propuesta comercial de forma clara, sin tapujos. Sin embargo, la segunda, puede llegarnos disfrazada de reportajes, documentales u otros métodos.

Un efecto real de la publicidad es la alteración de las necesidades del consumidor porque influye directamente en sus motivaciones personales así como en la escala de valores. Es fácilmente constatable en algunos ambientes familiares de nuestros escolares, el hecho de carecer los hijos, por ejemplo, de libros de

³²⁹ La Publicidad. (Colección Material didáctico), (1994), Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Economía, p. 11

³³⁰ NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1983), Barcelona, Planeta, tomo decimosexto, p. 8123

consulta o de lectura, mientras el padre disfruta de un modelo de coche que excede, aparentemente, a sus posibilidades.

5.2 El cartel publicitario en el Arte

Un aspecto que podemos considerar sobre el cartel publicitario, sin entrar en polémicas, es su consideración como arte. Es innegable que a lo largo del tiempo y como fenómeno producido en diferentes sociedades, el arte ha contenido, de una forma implícita, un carácter propagandístico a favor de las clases poderosas, de intereses políticos, religiosos, comerciales o simplemente de afirmación de un status social.

Cuando en 1892, Toulouse-Lautrec expuso en el Salón de los Independientes su *Moulin Rouge*, una obra explícitamente publicitaria, se estaba asistiendo de manera oficial al reconocimiento de la publicidad en la obra artística “que traslada a la calle el arte y que, en las esquinas, forma parte de la vida de la ciudad, mezclándose con el hombre anónimo y uniéndose la historia cotidiana de un triunfo social que tal vez ni el propio Toulouse-Lautrec, llegó siquiera a intuir”³³¹.

En este mismo sentido, Albert Hanh, en 1929, afirmaba:

“El arte publicitario que nos interesa es un tipo de arte que pueda verlo todo el mundo, cuya naturaleza misma le permita influir incluso en aquellas personas a las que le importa muy poco el arte y que, por regla general, nunca han pensado en visitar una galería de arte o exposición. Es un arte de la calle, puro y simple y, como tal, popular”³³².

En relación con la ubicación del cartel, Cappiello, en 1907 pensaba que “el cartel ha sido creado para estar colocado al aire libre en plena luz y para ser visto a distancia, no debe estar nunca en armonía con su entorno sino todo lo contrario, es necesario que esté en completa oposición”³³³.

En cuanto a su fin primordial, Josep Artigas, cartelista catalán aseguraba que “el cartel debe aspirar a emocionar, sorprender o hacer sonreír, para crear esa línea etérea de comunicación entre el producto y el observador. Sin idea no hay cartel, porque no existe comunicación”³³⁴.

Enel³³⁵ considera que no podemos destacar del cartel únicamente su lado económico ya que esto supondría empobrecerlo y le asigna ocho funciones siguiendo el pensamiento de A. Moles:

Función de información, “asumida principalmente por el texto publicitario”³³⁶.

Función de persuasión. “Lo que nos propone el cartel, es un repertorio de los significados ideales y emotivos de un producto, significados que penetran profundamente en el psiquismo del individuo, e introducen en este últimos sentimientos complejos, tales como el deseo de

³³¹ GIL, Lluís (1997): *Pintura Moderna. Impresionismo*, Presentada por José Camón Aznar, Barcelona, Plaza & Janés, p. 36

³³² Cita recogida por CARULLA, Jordi (2000) en *El color del ocio*, Barcelona, Postermil, S.L., p. 6

³³³ *Ibíd.*, p. 8

³³⁴ *Ibíd.*, p. 8

³³⁵ ENEL, Françoise (1977): *El cartel. Lenguaje/Funciones/Retórica*, Valencia, Fernando Torres. Editor

³³⁶ *Ibíd.*, p. 31

compra, la confianza en la marca, la búsqueda de la originalidad o de una imagen satisfactoria de sí mismo”³³⁷.

Función económica. “Toda la vida de los individuos está marcada por una serie de pautas psicosociológicas y económicas. El fin del cartel será desplazar estas constantes para suscitar nuevos deseos y combatir la resistencia del consumidor ante la novedad para llevarle progresivamente al acto de compra”³³⁸.

Función de seguridad. “El cartel representa una especie de antídoto de la realidad, una puerta abierta hacia la fantasía, un universo utópico en donde todo es armonioso y fácil. Aporta una compensación a las frustraciones de la vida en sociedad y permite al individuo evadirse de los modelos tradicionales de existencia”³³⁹.



Función educadora. “La imagen publicitaria por su contacto inmediato y totalizador respecto al receptor implica una nueva estructuración de sus hábitos sensitivos y cognoscitivos; constituye, de hecho, un proceso de educación al que no hay que subestimar”³⁴⁰.

Función ambiental. “Como esas imágenes que pegamos en la pared de nuestra habitación, el cartel llena el vacío de los muros de la ciudad, les confiere una cierta intimidad. Constituye un islote de luz y de alegría que se destaca sobre la mediocridad del ambiente”³⁴¹.

Función estética. “El cartel logrado, mediante sus líneas, sus colores y su composición crea un campo de belleza que deja una huella mucho más profunda y durable, en razón de su belleza intrínseca, que la publicidad-choque, agotada rápidamente por un contacto repetido con el receptor”³⁴².

Ilustración 84. Cartel publicitario para ordenadores portátiles

Función creativa. “El cartel publicitario es un gran crisol en el que se funden arte, ciencia y técnica, propiciando así la invención y las creaciones imaginativas más fecundas”³⁴³.

Actualmente podemos observar cómo muchos de los carteles publicitarios que podemos encontrar por las calles, en lugares reservados para la publicidad o en cualquier establecimiento, incorporan imágenes de obras consagradas en el mundo del arte. Incluso las propuestas de moda en alta costura conllevan una poderosa alusión a épocas artísticas del pasado.

³³⁷ ENEL, Françoise, Op. Cit., pp. 32-33

³³⁸ ENEL, Françoise (1977): Op. Cit., p. 37

³³⁹ *Ibíd.*, pp. 40-41

³⁴⁰ *Ibíd.*, p. 44

³⁴¹ *Ibíd.*, p. 46

³⁴² *Ibíd.*, p. 47

³⁴³ *Ibíd.*, p. 48

Estas consideraciones se tuvieron en cuenta a la hora de plantear este proyecto de trabajo, llevado a cabo de forma intermitente con diferentes grupos de trabajo, tratando de establecer un espacio de reflexión sobre el hecho publicitario, sus luces y sus sombras y cómo contemplar este fenómeno en nuestras vidas sin que se convierta en un tirano que las gobierne.

5.3 Objetivos generales

Antes de plantear unos objetivos con la propuesta de este trabajo, era necesario conocer aquellos que constituyen la esencia del mensaje publicitario. G. Péninou³⁴⁴ hace referencia a cuatro grandes objetivos:

- Aumentar el deseo de consumo de los productos.
- Buscar adhesiones de forma intencionada.
- Ejercer una poderosa influencia sobre los consumidores.
- Forzar en un sentido determinado sus decisiones.

Por nuestra parte, se consideró necesario plantear otros que, en cierto modo, sirvieran de contrapunto a los citados anteriormente:

- Considerar la publicidad como un sistema expresivo al alcance de todos.
- Reflexionar sobre su carácter persuasorio.
- Fomentar las capacidades críticas y decisorias de los alumnos frente al mensaje publicitario.
- Considerar, por separado, su carácter artístico y sus pretensiones comerciales.
- Distinguir lo esencial de lo accesorio en un mensaje publicitario.
- Fomentar actitudes personales basadas en criterios propios deliberadamente asumidos.

De todos ellos, en el que más se hizo hincapié siempre que se abordó este tema fue en el último dada la importancia que supone el hecho de tener unos criterios propios desde edades tempranas, para, al menos, tener una opción de razonamiento antes de caer en la tentación del consumo.

5.4 Desarrollo del trabajo

Con cualquiera de los grupos con los que se llevó a cabo esta propuesta de trabajo con una temporalización mensual, se comenzó, planteando de forma oral, cuestiones como estas:

- ¿Qué es para vosotros la publicidad?
- ¿En qué medio veis más publicidad?
- ¿Qué aspecto o aspectos os llama más la atención de ella?
- ¿Os fijáis más en las imágenes o en el texto?

³⁴⁴ Citado por FERRÉS I PRAT, J. (1994), Op. Cit., p. 63

- ¿Qué tipo de anuncios televisivos os gustan más?
- ¿Compráis habitualmente los productos que se anuncian?
- ¿Habláis en casa sobre la publicidad?

En todas sus respuestas se dieron más analogías que diferencias sobre lo preguntado. A continuación se hace un resumen de las mismas.

En cuanto a la primera cuestión la manera más habitual de definirla fue “*es para que compremos cosas*”. También fue frecuente escuchar “*son anuncios que nos dicen lo que tenemos que comprar o a dónde tenemos que ir*”. Una chica dijo en una ocasión “*es como una película divertida que nos convence para comprar algo que va a enriquecer a otras personas*”.

El medio más frecuente en el que veían publicidad era la televisión. En menor medida se nombraba también el cine, las estaciones de metro, los carteles que ponían en las paredes del pueblo durante las fiestas, las revistas, los periódicos.

Lo que más les llamaba la atención se centraba en la apariencia agradabilísima del producto anunciado (muchas personas manifestaban su desilusión al comprobar, una vez comprado el producto, que se lo había imaginado de otra forma y que no le gustaba tanto como cuando lo veía en la *tele*). También les llamaba la atención lo fácil que parecía adquirirlo, los colores tan bonitos que presentaban, la música...

Casi todo el mundo coincidía en que se fijaban mucho más en las imágenes que en el texto, sobre todo en la televisión.

Los anuncios preferidos eran los que se ofrecían al aproximarse la Navidad, por la posibilidad de regalos que se presentaban: video-juegos, airgan-boys, playstation, videoconsolas... muñecas, juegos de maquillaje y pinturas, ropa...

Fuera de la campaña navideña, los anuncios que mayoritariamente acaparaban su atención eran los de coches, sobre todo en los niños.

Muchos manifestaron que si tuvieran dinero, se comprarían todo lo que salía por la *tele* y les gustaba. Otros apuntaron que su madre o su padre solían comprar productos que se ofrecían habitualmente en campañas publicitarias.

Respecto a la última de las preguntas, casi nadie manifestó que en casa se hablara sobre el tema de la publicidad aunque reconocían que se tragaban todos los anuncios cuando estaba toda la familia viendo la televisión. Tres o cuatro personas manifestaron que hablaban en sus casas sobre ese tema y que sus padres les hacían entender que no podían comprar todo lo que se ofrecía, que no siempre era lo mejor ni era una necesidad de primer orden y que existían otros productos más baratos tan buenos o mejores como los anunciados.

En una ocasión, tras un debate en clase sobre el tema de marcas en la ropa, hubo una reunión de tutoría con los padres y se volvió a considerar el tema. Curiosamente, alguna familia manifestó que prefería que su hijo o hija llevara una marca determinada aunque sólo pudieran comprarle dos o tres prendas.

Previamente a la realización plástica de los carteles, se les ofreció la visión de carteles publicitarios de unos pocos artistas para no hacer demasiado extenso el repertorio y pudieran centrar sus ideas con más facilidad. Entre los autores que sirvieron de referencia se pueden citar:

Henri de Toulouse-Lautrec
Pierre Bonard
Alexandre Steinlen
Jules Chéret
Fernand Toussaint
G. Boano
Hyland Ellis
Théodore Van Rysselberghe
Rodchenco
Stepanova
Andrea Sieper
Mompo
Penagos

5.5 Trabajos de alumnos



Ilustración 85. Cartel publicitario fomentando la contemplación del Arte. 6º E.G.B.

En casi todos los trabajos, realizados en tamaño DIN-A3, se partió de un trozo de papel impreso con una imagen que debían completar, realizando un diseño con elementos geométricos o naturales, en el que se tuvieran en cuenta estos elementos: forma, color y texto.

En el caso de la ilustración 85, la invitación a la consideración del arte, cobraba más fuerza por el empuje ascendente de una composición triangular realizada en dos partes, unidas ambas por dos líneas diagonales que hipotéticamente convergían en el vértice superior.



Ilustración 86. Cartel publicitario contra la apatía y el desánimo. 7º E.G.B.

El tema fundamental de este cartel es la invitación a la alegría de la vida manifestada mediante el color. Su autora continuó el esquema que le ofrecía la imagen del papel de referencia que había elegido, tratando tanto los haces de luz del arco-iris, la valla de madera, el cielo, las estrellas que incorporó, como el suelo, con una técnica puntillista a base de rotuladores. El texto redunda en la propuesta y delimita la zona de la imagen.



Ilustración 87. Cartel publicitario para una colonia. 6º E.G.B.

Este cartel sigue el esquema del anterior, pero, a diferencia de aquel, el texto cobra más protagonismo y centra más la mirada, en primer lugar, por la llamada de atención que supone el color rojo en contraste con las tonalidades azules de la imagen. En segundo lugar por la gracia y espontaneidad del nombre asignado a la colonia. Aunque la imagen tiene un tamaño considerablemente mayor que el texto, pierde importancia una vez que se ha leído éste.



Ilustración 88. Cartel publicitario para un lugar de descanso. 6º E.P.

En este trabajo se da un equilibrio entre la imagen y el texto. Todos los elementos transmiten tranquilidad: la calma del mar, la bicicleta parada, la actitud de la señora apoyada sobre el árbol... La elección de la foto, su disposición, los elementos añadidos y el texto realizado con letras adhesivas, transmiten ese deseo de escapar del ruido.



Ilustración 89. cartel publicitario para una óptica. 6º E.P.

La mirada se nos va directamente hacia el centro de la composición pero nos cuesta trabajo identificar los elementos: están demasiado juntos, hemos de realizar un esfuerzo para distinguir unos de otros y aún así...

A la complejidad de la imagen, su autor añade un fondo lineado y unos espacios circulares con ajedrezado que aún crean más confusión.

La solución queda sugerida con el texto que este chico nos propone para su cartel. ¿No será un defecto de nuestra vista? Si es así, todo será más fácil si nos decidimos a comprar unas lentillas Casi-Miro.



Ilustración 90. Cartel publicitario para una marca de lápiz de labios. 6º E.P.

Realmente los labios recortados y pegados, su brillo, captan nuestra atención y lo hace porque contrastan poderosamente con el fondo de la composición lineal en dos zonas diferenciadas que su autor realizó previamente (una vez que tuvo clara la idea de dónde colocarlos).

La importancia del mensaje de texto queda en cierto modo eclipsada por la rotundidad de la forma y el color de los labios, pero tal vez la necesidad de tener unos labios así de llamativos nos lleve a investigar cómo conseguirlos.



Ilustración 91. Cartel publicitario para una tienda de cosas raras. 4º E.P.

El tratamiento de este cartel contrasta con el de los anteriores. La propuesta era menos exigente, no estaba sujeta a un diseño previo sino que estaba planteada de una forma más espontánea en el sentido de no tener que ajustarse a unas normas y además, porque se trata de un alumno de 4º nivel, pero no puede dejar de

sorprendernos su razonamiento y su forma de expresarlo mediante imágenes y de acompañarlo de un texto menos llamativo que los anteriores pero profundo en su significado.

5.6 Evaluación Didáctica

Partiendo del conocimiento de los objetivos presentes en cualquier mensaje publicitario, se consideró necesario en todo momento, ofrecer a los alumnos la posibilidad de conseguir otros que, en cierto modo, contrarrestaran la influencia de los primeros.

En este sentido, se trataba de ofrecer la posibilidad de reflexión ante un hecho presente en nuestra realidad diaria para adquirir actitudes que sirvieran para reforzar las propias decisiones de elección personal, ante la avalancha de ofertas publicitarias que se nos presentan.

Fueron tres los aspectos tenidos en cuenta positivamente de los mensajes publicitarios en general:

- Por un lado, su carácter expresivo.
- Por otro, su intención comunicativa.
- Por último, su connotación artística.

Estos aspectos (sobre todos los dos primeros), se pueden considerar como integrantes íntimos de cualquier trabajo plástico personal de los alumnos y por tanto permitieron establecer relaciones entre uno y otro campo.

Como carácter negativo se destacó la insistencia persuasoria de cada mensaje publicitario ante la cual, muchas personas no tienen la suficiente fuerza o preparación para hacerle frente.

Se fomentó, por este motivo, el diálogo y la reflexión sobre el tema durante un tiempo considerable en cada sesión de trabajo. En este diálogo, sobre todo al principio, expresaban sin ningún tapujo su deseo de seguir los consejos publicitarios y comprar los productos ofrecidos relacionados con sus intereses y con los de su familia.

No se puede asegurar a ciencia cierta pero sí se pudo observar, aparentemente, que al finalizar el trabajo, una gran mayoría de alumnos, estaba convencida de no querer dejarse llevar por los atractivos argumentos del consumo y ponían ejemplos de cómo en casa o con los amigos hacían hincapié en este sentido, atreviéndose a realizar juicios críticos y en contra del consumo indiscriminado.

Se puede pensar que una actividad aislada no va a influir, a la larga, en su modo de pensar, aún suponiendo un toque de atención importante.

Sería de gran ayuda que, desde otras materias curriculares se incidiese en el tema de forma periódica, de modo que poco a poco se fuera afianzando ese pensamiento crítico pretendido.

Plásticamente se puede asegurar que todos los participantes realizaron su trabajo con un alto nivel de agrado e interés aunque este hecho, no siempre estuvo en paralelo con los resultados obtenidos, sin que ello suponga descalificación alguna.

El hecho de contar con una referencia impresa en color para la realización del trabajo, produjo una doble respuesta por parte de los alumnos: por una lado, un

grupo, que casi siempre superó el 60%, siguió una trayectoria cuidada en la ejecución, tratando de seguir las pautas dadas con precisión y al mismo tiempo con libertad. Otro grupo, por lo general menos exigente, se conformó con seguir las directrices dadas de una manera escueta, sin grandes complicaciones y sin cuidar detalles.

Otro aspecto en el que, tal vez, hubiera sido deseable más exigencia, fue el referido a los rótulos del texto, ya que fue la parte más descuidada sobre todo en ese segundo grupo mencionado.

6. Proyecto “Arte objetual y *Ready-made*”

Introducción

“El hombre, ese definitivo soñador, cada día más descontento de su suerte, hace con pena el recorrido de los objetos hacia cuyo uso ha sido guiado y que le han sido entregados por su indolencia o por su esfuerzo (...)”³⁴⁵

André Breton

Objetos utilitarios, de consumo ornamental, objetos funcionales, objetos electrónicos, objetos de usar y tirar... Hemos asistido en las últimas décadas al surgimiento prolífico de una serie de objetos que se han instalado en nuestro entorno casi de forma inadvertida, facilitando, en muchos casos, pensamientos y acciones y, haciéndonos dependientes de ellos en igual medida.

El mundo del Arte no ha sido ajeno a este hecho, encontrándose precedentes de su utilización tanto en la obra de Marinetti, *Autorretrato* (colección dinámica de objetos, 1914), como en los *papiers collés* de los cubistas, así como en los objetos surrealistas.

Con este proyecto de trabajo, realizado en diferentes cursos académicos y con distintos grupos escolares (a los que fueron repitiendo la experiencia, se les amplió el campo de experimentación y las posibilidades de elección así como un mayor grado de conocimientos conceptuales, de ejecución y técnica), se pretendió en todo momento, sobre todo, poner de manifiesto las posibilidades estéticas de los objetos y sus múltiples posibilidades compositivas en la obra plástica de los alumnos ya que “contienen un potencial significativo, abierto y dinámico, que oscila entre lo que son, considerados literalmente, y aquello que el espectador proyecta en ellos desde su experiencia particular”³⁴⁶.

6.1 Definición de conceptos, encuadre histórico y antecedentes

Son varios los conceptos que se tuvieron en cuenta al emprender esta propuesta de trabajo y, entre ellos: arte objetual, objeto surrealista, *objet trouvé*, *assemblage*, *ready-made*, *combine painting*, , contrarrelieve, *merz*.

El arte objetual para Marchán Fiz se refiere en un sentido concreto a aquel “donde la representación de la realidad objetiva ha sido sustituida por la presentación de la propia realidad objetual, del mundo de los objetos”³⁴⁷.

³⁴⁵ CATÁLOGO (1991): André Breton y el surrealismo, Madrid, Museo nacional Centro de Arte Reina Sofía, p. 71

³⁴⁶ LLEDÓ, Guillermo, (1997): Entre la presencia y la representación. Acerca del objeto recontextualizado, en Arte, Individuo y Sociedad nº 9, Madrid, universidad Complutense, p. 209

³⁴⁷ MARCHÁN FIZ, Simón, (1997, 1ª Ed. 1972): Del arte objetual al arte de concepto, Madrid, Akal, p. 153

Los orígenes del arte objetual se pueden encontrar en los comienzos del siglo XX, con la utilización del *collage* por los cubistas que “insertaban los materiales reales en el ámbito del cuadro y una elaboración de los mismos en este contexto”³⁴⁸.

Posteriormente, el arte objetual se hace presente en un amplio abanico de manifestaciones artísticas que va desde el montaje de materiales hasta el *happening* con materiales del medio ambiente que “se vincula a una expansión total de los materiales artísticos, puesto que cualquier cosa dentro de una situación determinada, cualquier momento de acción en el proceso de la realidad, puede convertirse en material artístico”³⁴⁹.

Assemblage. Este término se utiliza dentro del arte matérico para expresar “una determinada configuración objetual, que se ha formado a base de cuadros de *collage* adaptados al principio de montaje espacial... Designa el extenso conjunto de cuadros matéricos, plástico-ambientales, que introducen objetos en su estructura proporcionando un efecto plástico de relieve”³⁵⁰.

Se puede considerar cercana al *assemblage* la técnica que utilizó Daniel Spoerri dentro de la corriente conocida como “Nuevo Realismo” y que consistía en pegar con resina sintética sobre una superficie, restos de acciones que se habían realizado anteriormente. Esta técnica se conoce con el nombre de *Fallenbild*.

También la *Acumulación* presenta una proximidad con el *assemblage* y consiste en el amontonamiento de objetos de la misma o de diferente naturaleza o bien en su inclusión abigarrada dentro de pequeñas urnas o recipientes de plástico. El representante por excelencia de esta manera de expresarse plásticamente fue Armando Fernández (Arman) si bien también lo hicieron Tinguely, César o Chamberlain.

El objeto surrealista según Chilvers es un “término que se aplica a un tipo de obra tridimensional (en general de formato bastante pequeño), formada por materiales que atraen al artista y dispuestos con algún significado irónico o simbólico”³⁵¹.

Los surrealistas enfatizaron en el mundo del objeto, el azar como elección del inconsciente y como adquisición de nuevos y diferentes grados de conciencia lograda a partir de asociaciones provocadas.

La primera exposición de objetos surrealistas tuvo lugar en la galería Charles Ratton de París, en 1936, y al año siguiente se celebró otra en la Galería London con el nombre de *Objetos y poemas surrealistas*.

A propósito de ésta última, Anna Gruetzner³⁵² en el catálogo para la misma escribe: “La idea que había detrás del objeto surrealista era fundamentalmente poética. Los surrealistas contemplan tales objetos como manifestaciones concretas de sus sueños, fantasías secretas o temores. Creían que un objeto se creaba a través de su descubrimiento y que cada objeto tenía una cualidad anímica específica que lo convertía en una especie de recuerdo moderno o

³⁴⁸ MARCHÁN FIZ, Simón, Op. Cit., p. 159

³⁴⁹ THOMAS, K. Op. Cit. p. 113

³⁵⁰ THOMAS, K. Op. Cit., pp. 32-33

³⁵¹ CHILVERS, Ian, Op. Cit. p. 603

³⁵² Citada en CHILVERS, Ian, Op. Cit.

fetichismo y expresión de un primitivo estado mental compartido que los surrealistas creían haber adquirido al liberarse de las convenciones e inhibiciones de nuestra propia sociedad”³⁵³.

Pintura combinada o *Combine painting*. Fue utilizada por Robert Rauschenberg en la década de los cincuenta y en esta forma de expresión incluía en sus pinturas planas objetos industriales. En las obras de Rauschenberg, “junto a pedazos de papeles pintados y fragmentos de carteles, se encuentran los artículos manufacturados de la moderna sociedad industrial. La radio, viñetas de *comics*, botellas de Coca Cola, todo queda integrado en el espacio que ofrece el lienzo. Allí despliegan su propia capacidad de manifestación estética, libres de forzadas directrices de consumo, y son, en esta nueva dimensión estética, una alusión irónica a la determinación unilateral que los modernos hábitos sociales confieren a las cosas”³⁵⁴.

Contrarrelieve. Por influencia del cubismo y de la combinación de materiales en el *collage*, el constructivista ruso Vladimir Tatlin, tras su viaje por Europa entre 1913 y 1917 comenzó a realizar sus *contrarrelieves*, “murales abstractos plástico-espaciales a base de perfiles metálicos, alambre y pedazos de madera y cristal”³⁵⁵.

La intención de Tatlin con estos trabajos era liberarlos de la presentación estética y colorista de las cosas y despojarlos de las características materiales para obtener un nuevo contexto funcional dotado de coherencia constructiva.

Estos *contrarrelieves* supusieron un paso previo al desarrollo del arte cinético que busca la transformación de la materia en movimiento ingravido.

Merz es un término utilizado por Kurt Schwitters para dar a conocer sus trabajos artísticos. Lo obtuvo separando de un anuncio del “Commerz und privat Bank” la desinencia *merz*.

Sus composiciones *merz* se nutrían de objetos de la vida cotidiana carentes de valor.

“Los objetos encontrados tales como tapones, boletos, tarjetas de visita, sellos, alambres, pedazos de bramante, anillos metálicos que Schwitters iba coleccionando durante sus paseos, se nos presentan no en su objetividad como este o aquel producto de consumo desechado, sino que integran una composición en la que las respectivas posibilidades de representación de las cosas se insertan en una ordenación conjunta intencionada”³⁵⁶.

Para Schwitters, el objetivo esencial de su obra es la posibilidad de establecer relaciones entre todo el universo de pequeños objetos del mundo y la superación de fronteras en el mundo de las artes.

Objet trouvé. Fue precisamente Schwitters quien ofreció en sus obras los primeros *objet trouvé* relacionándolos con su obra *merz*. Con este término se hace referencia a los objetos encontrados de forma casual como etiquetas, cerillas, alambres, tapones de botellas, carretes de coser, productos metálicos..., incorporados a su obra plástica e impulsores de vivencias. Con palabras de

³⁵³ GRUETZNER, Anna, citada en CHILVERS, Ian, Op. Cit., pp. 603-604

³⁵⁴ THOMAS, K. Op. Cit., pp. 63-64

³⁵⁵ *Ibíd.*, p. 66

³⁵⁶ *Ibíd.*, p. 130

Marchán Fiz, “la conciencia vivencial desatada se orienta a una ampliación relativa de la conciencia, y el núcleo vivencial se sitúa en el encuentro espontáneo y casual de las cosas”³⁵⁷.

Ready-made. Término empleado por Marcel Duchamp para designar aquellos objetos de consumo producidos de manera industrial y que el artista declaraba obras de arte por pura decisión personal sin variar su apariencia externa.

Su primer Ready-made fue una rueda de bicicleta colocada sobre un taburete, seguidos de otros como su *Botellero* (1914) o su obra *Fuente* (1917) en la que firmaba como *R. Mutt* y que fue rechazada al presentarla a una exposición. Con tal motivo, Duchamp escribió: “...Que el señor Mutt haya producido o no la *Fuente* con sus propias manos, es irrelevante. La ha elegido. Ha tomado un elemento normal de nuestra existencia y lo ha dispuesto de tal forma que su determinación de finalidad desaparece detrás del nuevo título y del nuevo punto de vista; ha encontrado un nuevo pensamiento para el objeto”³⁵⁸.

6.2 Artistas que utilizan el objeto como parte de su obra

Desde los primeros cubistas hasta hoy, son muchos los artistas que han utilizado y que utilizan objetos en sus producciones artísticas. Sin ánimo de ofrecer una lista exhaustiva, señalaremos aquellos a los que, de manera habitual, se les ha tenido en cuenta como referencia en los trabajos plásticos elaborados por los alumnos.

Picasso
Braque
Juan Gris
Vladimir Tatlin
Humberto Boccioni
Carlo Carrá
Giacomo Balla
Gino Severini
Enrico Prampolini
Laszlo Molí-Nagi
Alexander Archipenko
El Lissitzky
Hans Arp
Raoul Hausmann
Kurt Schwitters
Marcel Duchamp
Max Ernst
David Kakabadze
Philippe Soupault

Iván Puni
César Domela



Ilustración 92. Trabajo colectivo a partir de una obra de Martin Puryear. 4º E.P.³⁵⁹.

³⁵⁷ MARCHÁN FIZ, Simón, Op. Cit., p. 163

³⁵⁸ Citado en MARCHÁN FIZ, Simón, Op. Cit., p. 163

³⁵⁹ Materiales utilizados: mosquitera metálica, arpillera, cesta de fibras vegetales, cola Alkil y pintura acrílica.

André Breton
Man Ray
Joan Miró
Yves Tanguy
Salvador Dalí
Roland Penrose
Robert Rauschenberg
Louisse Bourgois
Meret Oppenheim
Victor Pasmore
Alberto Burri
Antoni Tàpies
Günther Uecker
Yves Klein
Jim Dine
Allan Kaprov
Tom Wesselman
Arman
Tony Gras
Lucio Muñoz
Manuel Millares
Ángel Ferrant
Joseph Cornell
Gironella
Enrico Baj
Daniel Spoerri
César
Óscar Domínguez



Ilustración 93. *Rascacielos*. Trabajo realizado con recortes de ladrillo, agallas de roble, marcos de diapositivas y canicas de cristal sobre rasillas. 6º E.P.

6.3 Objetivos generales

- Poner de manifiesto las posibilidades estéticas de los objetos de la vida cotidiana.
- Resaltar sus múltiples posibilidades compositivas en la obra plástica de los alumnos.
- Aprender sus características externas (color, textura, forma...)
- Ofrecer ejemplos de obras de artistas reconocidos que utilizan de forma regular o esporádica en sus trabajos, el objeto como elemento compositivo.
- Favorecer la observación.
- Fomentar el pensamiento divergente.
- Potenciar el sentido metafórico de las composiciones.
- Trabajar el aspecto volumétrico de las composiciones plásticas utilizando referencias objetuales.

- Ofrecer nuevos contextos de interpretación y uso al objeto de desecho.
- Favorecer el diálogo y la reflexión entre los alumnos respecto al objeto.

6.4 Desarrollo del trabajo

Uno de los objetivos que en todo momento se tuvo en cuenta tanto en los diferentes cursos académicos, como en los distintos grupos de alumnos con los que se llevó a cabo la experiencia, fue el afrontar el aspecto volumétrico del trabajo plástico sin que supusiera un reto excesivo para una gran mayoría de alumnos a los que el volumen les asustaba y ante el que mostraban anticipadamente cierto rechazo. El tiempo empleado con cada uno de los grupos con los que se trabajó, osciló entre un mes y mes y medio.

Se consideró necesario utilizar un elemento que a la vez fuese “muleta de apoyo” y “puente” que facilitara el paso desde la idea de partida a la realización plástica final con cierta soltura y sin desánimo, y, ese elemento era el objeto, variado y múltiple en su procedencia, aspecto, material con el que estaba realizado o utilidad para la que estaba destinado y que el niño hace suyo, “vive por proyección sus propias sensaciones del peligro vencido, de vértigo o de dominio”³⁶⁰.

Estos objetos variados formaban y forman parte de una reserva de material, aportados en ocasiones por los propios niños, sus familias, recogidos por el profesor de distintos lugares o, comprados con fondos procedentes de la cooperativa de padres para la clase de plástica exclusivamente.



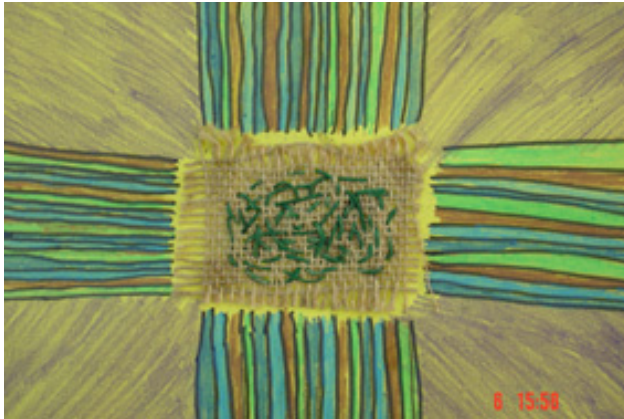
Cuando se iniciaba por primera vez este trabajo con algún grupo (a partir de tercero de E.P.), se procuraba ofrecer materiales sencillos que los alumnos pudieran elegir, a partir de los cuales realizar sus composiciones plásticas.

En el caso que muestra la ilustración 94, este alumno eligió trozos de madera pequeños para colocarlos de manera arbitraria sobre el soporte de papel DIN-A4, y realizar así su composición de líneas en torno a ellos, utilizando ceras blandas como elemento expresivo. Algunas obras de Lucio Muñoz, sirvieron para reforzar su elección.

Ilustración 94. Composición lineal. 4º E.P.

En el ejemplo de la ilustración 95, eligió un trozo de arpillera para llevar a cabo su idea, utilizando en este caso hilo bramante de color verde para realizar un

³⁶⁰ STERN-DUQUET (1964): La conquista de la dimensión, Buenos Aires, Kapelusz, p. 10



motivo cosido sobre la misma, y rotulador negro y lápices de colores para marcar las cuatro zonas convergentes en el centro y los espacios de fondo.

En este caso, las referencias se centraron en obras de Millares o Tàpies.

Ilustración 95. *Cruce de caminos*. 4º E. P.

Los trabajos que en sí suponían un tratamiento

tridimensional realmente, estuvieron organizados en tres bloques diferenciados: los realizados a partir de papel *maché*, los que se realizaron utilizando madera y aquellos en los que se utilizaron objetos de uso y desecho.

En dos ocasiones, antes del comienzo del trabajo, se programó una visita al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, centrada en la presencia del objeto en la obra artística de varios autores. Los datos recogidos por los alumnos en una guía preparada por el profesor³⁶¹, servían posteriormente, en clase, para realizar un análisis de dichas obras, lo que más les había llamado la atención, su opinión sobre las mismas... Todo ello sirvió de estímulo a sus propias creaciones.

6.4.1 Papel *maché*

Con este material como elemento plástico, se trabajó con los alumnos de los niveles 4º, 5º y 6º de E.P. En los tres casos, se inició el proceso siguiendo los mismos pasos:

- A) Acopio de papel de periódico.
- B) Troceado del mismo.
- C) Remojo en agua en recipientes grandes durante dos o tres días.
- D) Ecurrido del agua.
- E) Mezcla del papel húmedo con polvos Nevin y cola Alkil.
- F) Formación de grupos de tres o cuatro personas.
- G) Planteamiento del trabajo a realizar por cada grupo.
- H) Selección del objeto y objetos a realizar.
- I) Realización de la forma.
- J) Fase de secado
- K) Decoración final.

Ilustración 96. *Enigma canica*. 4º E.P.



³⁶¹ Ver Anexo 4.1, pp. 430-433

De todas estas fases, las que menos gustaron, en general, fueron el escurrido y mezcla del papel con los polvos Nevin y la cola de Alkil, por el olor que desprendía, desagradable para algunos. Este hecho se puede evitar añadiendo a la mezcla una gotas de esencia concentrada de lavanda u otro aroma elegido.

A continuación se muestra un ejemplo de grupo por cada uno de los niveles citados.

El grupo que realizó el trabajo de la ilustración 96, estaba formado por tres personas. Desde un principio tuvieron clara la elección de uno de los objetos a utilizar, los CD desechados.

Estaba claro que la fuerza de atracción del trabajo vendría en mayor medida de esos objetos que del propio papel maché. Ensayaron distintas maneras para su colocación hasta que decidieron que ésta, de la ilustración 94 era la que les convencía. Trataban de representar el rostro de una persona moderna, amante de la tecnología. ¿Por qué introdujeron posteriormente otro objeto, la canica? Porque deseaban que fuera la clave del título de su obra. El papel maché quedó relegado a un segundo plano y bien pudiera tratarse de cualquier material utilizado como base para el elemento que realmente se quería resaltar.

Ilustración 97. *Pez de río*. 5º E.P.



En el ejemplo de la ilustración 97, se puede comprobar una diferencia de tratamiento del papel maché respecto al anterior. Ahora sí cobra protagonismo la pasta de papel hasta adquirir una forma deseada que habla por sí sola. Los objetos utilizados quedan relegados a un segundo plano, son anecdóticos (un trozo de cuerda para la boca, una arandela de madera para el ojo, un hueso de mango seco para la aleta

dorsal y dos conchas marinas para la ventral. Este grupo, de cuatro personas, cuidó también la superficie del cuerpo tratando de darle una apariencia escamosa, y resaltó además la silueta del animal que se desliza plácidamente sobre la superficie del río de madera azul.

El trabajo de la ilustración 98, lo realizaron dos personas y muestra mayor libertad de acción que los anteriores. Podíamos decir que es más conceptual al extraer los rasgos esenciales de la cara y colocarlos directamente sobre el soporte sin necesidad del rostro matérico.

También en este trabajo predomina la pasta de papel sobre el objeto que se reduce a los cristales de los ojos, los trozos de palitos de helado para la boca y el peine clavado en la montera del torero.

Explicaron la presencia del peine estableciendo una relación del mismo, con la peineta de teja para los trajes de mantilla que muchas mujeres utilizan cuando asisten a espectáculos taurinos.

Ilustración 98. Olé. 6º E.P.



6.4.2 Madera

La idea de trabajar con madera surgió tanto por parte del profesor como de la demanda por parte de algunos alumnos que mostraban interés por este material y que ya lo habían utilizado en propuestas de trabajo mucho más modestas.

El punto de arranque fue la visita programada al Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente, en Segovia y centrada en sus trabajos denominados genéricamente “Toys”, realizados entre 1968 y 1995. “Se trata de pequeñas construcciones de madera, casi siempre pintada, retocada en ocasiones con yeso, pastel, papel, cartón, etc. Constituyen una *obra menor*, pero tienen un alcance mucho más relevante que el propio de una obra menor y permiten

comprender mejor el arte del pintor”³⁶².

Estas obras planteadas como algo serio pero llenas de un sentido lúdico, como afirma Bozal, están próximas al mundo infantil, de su magia y de su ingenuidad.



El bloque se trabajó exclusivamente con los alumnos de 6º nivel y, al igual que los anteriores, se utilizó la modalidad de grupo para realizarlo. La ventaja que supone el grupo frente a la individualidad en este tipo de trabajos se centra en tres cuestiones importantes:

Por un lado, el apoyo y estímulo que reciben los chicos y chicas con menor capacidad tanto imaginativa como manual. El grupo conoce sus dificultades y éstas se hacen menos evidentes, se diluyen en él.

Ilustración 99. Campo de aterrizaje. 6º E.P.

Por otro, la riqueza de propuestas y modificaciones que son capaces de realizar ante el reto que supone el grupo.

Por último, la ocasión para reflexionar que se les brinda ante el hecho de tener que defender y argumentar sus opiniones ante los compañeros para que sus ideas sean tenidas en cuenta.

³⁶² BOZAL, Valeriano (1998): Esteban Vicente, Segovia, Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente (catálogo), p.71

Ilustración 100. *El gato enamorado de la luna*. 6º E.P.

Dos ejemplos para ilustrar este trabajo, con dos concepciones diferentes: una más abstracta (ilustración 99), la otra más realista y metafórica (ilustración 100). En ambos casos el grupo estaba formado por tres personas. En el primero, destaca una amplia superficie pintada de amarillo, la pista de aterrizaje, interrumpida horizontalmente por dos bandas anchas y verticalmente, por tres mucho más estilizadas. Las primeras, según los autores se corresponderían con los edificios próximos a la pista (esta idea queda reforzada por la pieza de color naranja que aparece en la banda inferior y que simboliza la torre de control), mientras que las segundas serían las marcas de orientación seguidas por los pilotos para el aterrizaje.

Las piezas están unidas entre sí mediante cola y clavos previamente pintadas con pintura al agua y retocadas una vez realizado el ensamblaje de piezas.

Así como en el anterior trabajo, las piezas de madera elegidas apenas sufrieron modificación, algunas del trabajo de la ilustración 100 sí lo hicieron. Concretamente la cabeza del gato y la pieza azul que presenta dos lados curvados y que, también según los autores quiere representar el tejado.

La luna blanca se distingue apenas del fondo de pared sobre el que se hizo la foto, y la franja vertical azul oscuro, representa la distancia existente entre el gato y la luna.

El sentido metafórico y romántico del sentimiento amoroso que se declaran los enamorados a la luz de la luna, se traslada, de una forma divertida al gato que, inmóvil en su tejado deja reflejar en sus ojos el objeto de su enamoramiento.

6.4.3 Objetos de uso y de desecho

“Mirar supone un mínimo nivel de conciencia de aquello que es visto. Mirar indica una actitud inteligente”³⁶³ nos dice Cuenca, y este pensamiento lo relacionamos con uno de los objetivos planteados con el presente trabajo, *favorecer la observación*, tratar de educar la mirada, ayudar a encontrar en las cosas, en los objetos, un mensaje que surge de su interior y que será captado de forma muy diferente dependiendo de quién lo recoja.

³⁶³ CUENCA ESCRIBANO, Antonio (1997): *Saber mirar*, Madrid, Universidad Autónoma, p.15

En relación con lo expresado anteriormente, Walter Benjamín dice que “los niños tienden de modo muy particular a frecuentar cualquier sitio donde se trabaje a ojos vistas con las cosas. Se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos provenientes de la construcción, jardinería, labores domésticas y de costura o carpintería. En los productos residuales reconocen el rostro que el mundo de los objetos les vuelve precisamente, y sólo, a ellos”³⁶⁴. Y es que, en una considerable mayoría de niños, el objeto se convierte en un pequeño tesoro, en un pozo de sugerencias que dan vida a sus fantasías y sueños y que, al tenerlo entre sus manos, “huirán como hacen los gatos, que van a comer lejos el trozo que les habéis dado”³⁶⁵ según el poema de Baudelaire, *El juguete del pobre*.

Otros dos objetivos propuestos se referían a las posibilidades estéticas que los objetos de la vida cotidiana podían ofrecernos así como sus posibilidades compositivas en la obra plástica de los alumnos.

Veamos algunos ejemplos de las transformaciones sufridas por esos objetos desde el tratamiento subjetivo del niño para acceder a una nueva realidad:



Ilustración 101. *Barco en aguas profundas*. 5º E.P.

El trabajo de la ilustración 101, realizado en grupo, sufrió pocas modificaciones en cuanto a la apariencia de sus elementos, no así en la idea que finalmente quisieron sus

autores que representara. Eligieron primeramente el trozo de moldura de escayola que sirve de soporte al resto de los objetos: botes de plástico de colirio ocular, tapones de corcho de dos tamaños, canicas y agallas de roble. Los botes de plástico fueron despojados de sus etiquetas y tapones y se les potenció con pintura blanca su originario color. Decidieron no introducir en la composición más color que el de los propios objetos de manera que contrastara con el negro de la madera que servía de fondo y que, de alguna manera transportaba a la oscuridad de las aguas profundas.

³⁶⁴ CASTRO, Fernando (1994): *El objeto de la mirada*, en Antonio Pérez, *El objeto encontrado*, Madrid, Círculo de Bellas Artes, p. 44.

³⁶⁵ Citado en CASTRO, Fernando (1994), *Op. Cit.*, p. 44

Trabajo de grupo en el que se seleccionaron diferentes piezas resultantes de recortes de molduras de puertas y se colocaron tal como aparecen en la ilustración 102. Asentaron las casa sobre una línea base y con plastilina hicieron pequeños maceteros de flores y dos árboles que reflejaban la vegetación del entorno de forma general y más concretamente la Vieja Olma de la plaza del pueblo con la que durante mucho tiempo se asoció a Miraflores.

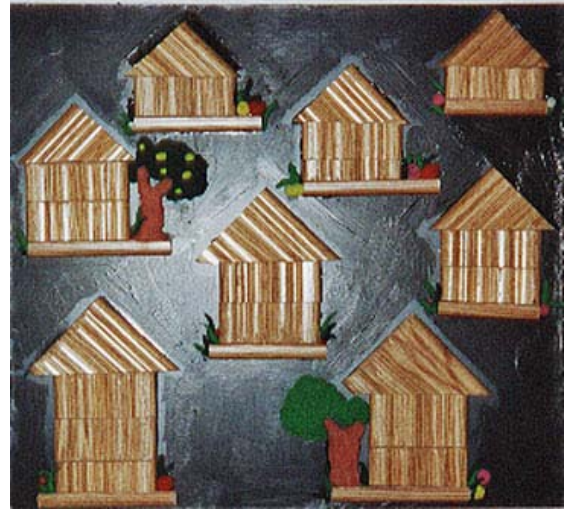


Ilustración 102. *Miraflores*. 4º E.P.



Ilustración 103. *El espejo de las mariposas*. 6º E.P.

Partiendo de un espejo encontrado en un contenedor de basura, entre toda la clase de 6º se realizó esta obra, aparentemente fácil a primera vista pero cuya dificultad esencial residió en los acuerdos a los que debía llegar todo el grupo. A este resultado se llegó tras la quinta tentativa ensayando con otros objetos diferentes cuya aceptación no era mayoritaria, condición

indispensable para que el trabajo se llevara a buen término (Ilustración 103).

Una vez logrado el consenso (alguna persona mostró igualmente su disconformidad), se raspó con lija el marco ya que tenía restos de pintura anterior, se le aplicó su nuevo color ampliándolo por una pequeñas parte del espejo próxima al marco y se lo delimitó con pasta *Cloisonné* de color dorado. En estas operaciones iban interviniendo dos o tres personas mientras el resto del grupo estaba ocupado con otro trabajo diferente.

Las alas de las mariposas se hicieron con conchas de mejillón coloreadas por su parte cóncava con laca de bombillas y para los cuerpos se utilizaron rotuladores de colores de desecho.

6.5 Otros trabajos de alumnos



Ilustración 104. *Catorce náufragos*. 4º E.P.

Materiales utilizados: bandejitas de aluminio empleadas en cocina, bolas de celulosa, laca de bombillas, pegamento y madera como soporte.

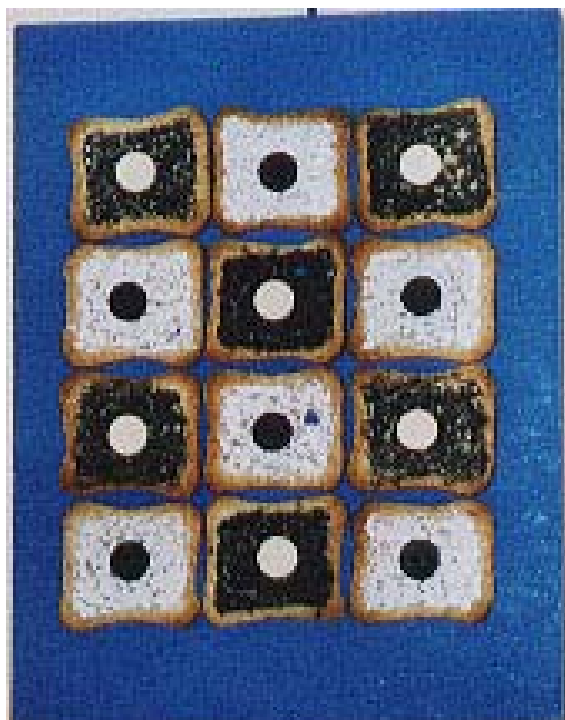


Ilustración 105. *Damas glotonas*. 4º E. P.

Trabajo de dos personas.

Materiales utilizados: rebanadas de pan tostado, fichas del juego de damas, témpera, pegamento, tablero de madera de soporte y pintura al agua para el mismo.

Ilustración 106. *Mariposa volando hacia la luz.* 6º E.P.

Trabajo de grupo, cuatro personas

Materiales utilizados: objeto metálico en el que va incrustado la bombilla, conchas marinas, tapones de goma, cortezas de árbol, chapas metálicas, papel maché, madera, pintura al agua.

6.6 Evaluación didáctica

En dos ocasiones, en cursos académicos diferentes, al finalizar el trabajo relacionado con el objeto, se pasó a distintos grupos de alumnos un pequeño cuestionario³⁶⁶ relacionado con el mismo para tener en cuenta su opinión en futuras propuestas.

A continuación se muestra la valoración realizada por los alumnos:

1) Valora el trabajo en el que has utilizado el objeto como parte de la composición realizada, teniendo en cuenta que la puntuación máxima es 10 y la mínima 0.

Grupo	Valoración					
	De 0-3	Porcentaje	De 4-6	Porcentaje	De 7-10	Porcentaje
6º A 17 alumnos	0	0%	7	41,1%	10	58,8%
6º B 18 alumnos	0	0%	5	27,5%	13	72,2%

³⁶⁶ Ver Anexo 3.5, p. 420

Grupo	Valoración					
	0-3	Porcentaje	4-6	Porcentaje	7-10	Porcentaje
5º A 20 alumnos	0	0%	8	40%	12	60%
5º B 19 alumnos	2	10,5%	5	27,7%	11	57,8%

Grupo	Valoración					
	0-3	Porcentaje	4-6	Porcentaje	7-10	Porcentaje
4º A 21 alumnos	0	0%	4	19%	17	80,9%
4º B 18 alumnos	1	5,5%	3	16,6%	14	77,7%

2) ¿Te gustaría que este trabajo se repitiese...?

	Una vez al trimestre	Dos veces por curso	Una vez por curso	No volver a repetirlo
6º A 17 alumnos	12 70,5%	4 23,5%	1 5,8%	0 0%
6º B 18 alumnos	15 83,3%	3 16,6%	0 0%	0 0%

	Una vez al trimestre	Dos veces por curso	Una vez por curso	No volver a repetirlo
5º A 20 alumnos	14 70,%	4 20%	2 10%	0 0%
5º B 19 alumnos	13 68,4%	5 26,3%	1 5,5%	0 0%

	Una vez al trimestre	Dos veces por curso	Una vez por curso	No volver a repetirlo
4º A 21 alumnos	17 80,9%	3 14,2%	1 4,7%	0 0%
4º B 18 alumnos	14 77,7%	3 16,6%	1 5,5%	0 0%

3) Entre las razones que aportaron para justificar su satisfacción por el trabajo se destacan las siguientes:

- Porque es la primera vez que lo hago y me ha parecido interesante.
- Porque es divertido.

- *Es como un juego.*
- *Porque es como coleccionar cosas.*
- *Porque los objetos son bonitos.*
- *Porque algunos son raros.*
- *Es como hacer puzzles imaginarios.*
- *Me ha ayudado a pensar más para colocar los objetos donde me gustaban.*
- *Porque creas cosas fantásticas como si estuvieses en un sueño.*
- *He conocido artistas que antes no conocía*

A la vista de estos resultados, se pudo apreciar un nivel de apreciación favorable por parte de los alumnos en un porcentaje que rondaba el 70% de media entre todos los grupos participantes, hecho que no hizo más que constatar la apreciación del profesor a lo largo de toda la experiencia en cuanto al entusiasmo mostrado por los alumnos, su participación activa y los comentarios que fueron surgiendo a lo largo de la misma.

La parte menos valorada se centró en la modalidad de papel maché, sobre todo en el amasado de la pasta por el olor desprendido y además por la sensación táctil, mezcla de suavidad y pegajosidad, que no resultó ser del agrado de algunas personas. (Este mismo rechazo lo muestran también, en ocasiones, cuando se trata de manipular la arcilla).

Todos los grupos mostraron también su deseo de que la experiencia se repitiera, destacando el elevado porcentaje que mostró su deseo de que la actividad se realizara una vez por trimestre.

La consideración particular del profesor es que lo ideal sería realizarla una vez, tal vez dos, como mucho, a lo largo del curso, sobre todo porque son actividades en las que se emplea mucho tiempo, elemento del que no se dispone generosamente en el horario escolar, además de la importancia de conocer y experimentar con otros aspectos plásticos que son igualmente gratificadores.

En cuanto a las respuestas que aportaron justificando su agrado por el trabajo, las que más repitieron fueron aquellas que consideraban la actividad como interesante, divertida y como un juego, ideas expresadas por cada alumno con sus peculiaridades personales.

Las que ocuparon un segundo lugar en cuanto al número de referencias personales fueron las referidas a la belleza de los objetos y también a su rareza.

Por último, fueron aportadas por un número considerablemente menor, las que hacían referencia al pensamiento reflexivo y a la creación personal.

7. Proyecto “Instalaciones en la escuela”

La instalación como fenómeno artístico aparece en los últimos años de la década de los sesenta, y lo hace más como forma de nombrar “una determinada manera de proponer arte, y no para definirlo”³⁶⁷.

A partir de esos años, y apoyándose en ideas de Duchamp y experiencias de los constructivistas, algunos artistas presentan obras de carácter escultórico valiéndose de objetos o materiales manipulados o no, en las que se establece una interrelación con el espacio o medio en el que se sitúan.

Según García Lledó³⁶⁸ la instalación se presenta como obra única originada a partir de una idea realizada por el artista en un espacio determinado.

7.1 Definición de instalación

Para Díaz-Obregón³⁶⁹ la idea de instalación se relacionaba inicialmente con el verbo instalar, refiriéndose al movimiento de situación o colocación de cualquier obra de arte en un espacio, en una galería, en un museo..., aunque también puede dársele un sentido de *investidura*, “como una forma de conferir dignidad o importancia a algo o alguien en un momento muy especial”³⁷⁰.

Posteriormente, a partir de la fecha anteriormente mencionada, “la instalación se erige como una expresión artística que es consciente de la importancia espacial”³⁷¹ y a la que, en cierto modo, se la puede considerar como un *assemblage* de proporciones considerables.

La instalación, relacionada con el mundo del arte “es un término con el que se denomina a los trabajos artísticos en los que desaparece el concepto de obra de arte como un único objeto para referirse a la conjunción de una serie de elementos que son los que otorgan un sentido unitario a la obra”³⁷².

De lo expuesto anteriormente podemos destacar dos conceptos que forman parte de la esencia de la instalación:

Por un lado, el sentido de espacialidad, la íntima relación que se establece entre la obra y el espacio en el que ésta se presenta.

Por otro, el sentido unitario de la obra aunque se trate de elementos dispares a primera vista.

³⁶⁷ LARRAÑAGA, Josu, (2001): *Instalaciones*, Hondarribia (Guipúzcoa), Nerea, p. 8

³⁶⁸ GARCÍA LLEDÓ, Guillermo (2002): *Las instalaciones en la escuela*, en Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, p. 387

³⁶⁹ DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, Raúl (2003): Tesis Doctoral *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes

³⁷⁰ LARRAÑAGA, Josu, Op. Cit., p. 31

³⁷¹ *Ibíd.*, p. 122

³⁷² Definición que aparece recogida en la Nueva Enciclopedia Larousse, Suplemento II, p. 520

En relación con el espacio, el artista Ilya Kabakov³⁷³ propone tres modos de instalación:

El primero, referido a combinaciones de objetos múltiples.

El segundo, aquellas instalaciones colocadas en la totalidad o en parte, tanto del muro como del suelo.

El tercero, las instalaciones que ocupan la totalidad del espacio.

En esta última modalidad, “el espectador se ve absorbido por el espacio de una manera especial, sintiéndose parte de ella”³⁷⁴, convirtiéndose en un actor que la vive, la siente y la interpreta en medio del escenario habilitado para la acción como señala García Lledó³⁷⁵.

Llevando la instalación al ámbito escolar, García Lledó³⁷⁶ considera otras tres propuestas de instalación:

- Aquella que se presenta en un lugar concreto y percibido de manera unitaria por la mirada.
- Aquella que se presenta en un espacio abierto y amplio con signos de discontinuidad y dispersión.
- Aquella dispuesta en un recorrido articulado.

En cuanto al sentido unitario mencionado anteriormente, podemos establecerlo referido a cualidades reales tales como color, movimiento, materia, luz, forma, tema, narración...

7.2 Protagonistas de la instalación

“Hacer una instalación es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada... El que instala posibilita una nueva utilización del espacio en el que actúa, pero conviene tener en cuenta que quien la pone en marcha, quien le da un determinado uso, es quien la utiliza”³⁷⁷.

De esta manera expresa Larrañaga la importancia de uno de los protagonistas de la instalación : el espectador. En el ámbito físico de un centro escolar, los alumnos, los profesores y los padres, se convierten en elementos activos que participan, interpretan, modifican o sugieren planteamientos diferentes a los que dieron origen a dicha instalación. La que se hizo de troncos, que originariamente ocupó el rellano de la escalera del piso superior de nuestro centro, fue objeto de una atracción irresistible para los alumnos que, varias veces a lo largo del día, pasaban cerca de ella. No podían dejar de dar un empujoncito al tronco que pendía colgado del techo, provocar el choque de unos con otros o, simplemente observar el movimiento pendular que provocaban con su acción. Sentían la necesidad de explorar, de participar en el juego del movimiento generado, de ser coautores (en cierta forma) de la obra.

³⁷³ Citado por Díaz-Obregón Cruzado, Op. Cit., pp. 122-123

³⁷⁴ DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, Raúl, Op. Cit., p. 123

³⁷⁵ GARCÍA LLEDÓ, Guillermo, Op. Cit., p. 388

³⁷⁶ *Ibíd.*, p. 390

³⁷⁷ LARRAÑAGA, Josu, Op. Cit., pp. 31-32

Procuraban no hacerlo, o lo hacían tímidamente, mientras los profesores estaban en los alrededores, pero cuando se sentían solos y no observados, daban rienda suelta a sus impulsos y se les notaba su cara de satisfacción.

Cuando cambió su emplazamiento al cabo de los dos años, y se colocó a la entrada del colegio (ilustración 107), aunque disminuyó el número de elementos por deterioro, fueron padres y visitantes adultos los que hicieron algo semejante o curiosearon palpando la textura de los troncos con lo que, de alguna manera, se estaban involucrando en la propia obra.

En palabras de Díaz-Obregón, aparece un espectador “cuya característica principal es su actividad y creatividad, que quiere generar diálogo, explora, exige, está en atención constante y quiere participar en el proceso artístico”³⁷⁸.

Otro protagonista indiscutible de la instalación es el artista, y en el caso que nos ocupa, como experiencia colectiva, los artistas. Su protagonismo no fue individualista sino que derivó a una conciencia de obra única con múltiples participantes. Sus aciertos y errores personales, quedaron eclipsados ante la globalidad de la obra percibida en su conjunto que potenciaba la generalidad y no la particularidad aunque se pudieran hacer lecturas individuales que en nada restaban o añadían importancia al conjunto.

La instalación como obra plástica, está relacionada con centros institucionales de arte contemporáneo como señala Díaz-Obregón aunque se dé el hecho de buscar contenidos lejos del marco institucional.

El espacio de nuestro centro escolar, se está convirtiendo en los últimos años, en un pequeño museo vivo que refleja el pulso activo y variado, el juego y la experimentación de los alumnos, en definitiva, trasluce vida y como reflejo de ella, sujeto a cambios que aportan aires renovados, motores de reflexión.

Como centro oficial, parte de lo vivido y experimentado en su interior, irradia hacia el exterior. Su influencia social no podemos decir que sea poderosa pero sí se puede deducir que tanto este pequeño proyecto de trabajo plástico como otros de mayor envergadura van calando de forma paulatina en las conciencias de quienes lo contemplan y, tal vez, se esté contribuyendo a una consideración del mundo del arte desde perspectivas más halagüeñas.

7.3 Justificación del trabajo

Generalmente, la Educación Primaria deja a un lado las manifestaciones artísticas contemporáneas y adolece del interés por mostrar a los educandos, y no en menor medida a los educadores, el marco sociocultural en el que dichas manifestaciones tienen lugar, con lo que la Educación Plástica queda reducida a la producción, en la mayoría de los casos de forma aislada, de trabajos desconectados de la realidad social o cultural.

Pese a este hecho, no podemos olvidar el porcentaje cada vez mayor de educadores interesados en cubrir esta laguna, en presentar su trabajo en el campo de la plástica con sistematización y coherencia, ofreciendo una perspectiva amplia en la que la producción no se constituye como fin en sí misma, sino que se atiende

³⁷⁸ DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, Raúl, Op. Cit., p. 211

más al proceso de percepción, reflexión, cognición, cooperación, investigación y superación de dificultades que se van presentando, así como el enriquecimiento de la cultura de la imagen tan importante en nuestros días.

Por esta razón y tomando como punto de partida la visita realizada con los alumnos de 5º y 6º Nivel a la exposición *Arte y Naturaleza*, de Agustín Ibarrola, que tuvo lugar en la sala de exposiciones del Círculo de Bellas Artes de Madrid, en Noviembre de 1999, surgió la idea de llevar a cabo una experiencia plástica con estos grupos de alumnos, en la que los elementos naturales, fueran el origen y pretexto para llevarla a cabo.

Al mismo tiempo, se pretendía establecer una relación de diálogo entre dichos elementos naturales y el espacio físico de nuestro centro de trabajo.

7.4 Objetivos generales

Los objetivos que se plantearon en este proyecto fueron:

- Trabajar plásticamente sobre un soporte no habitual en la escuela.
- Fomentar el trabajo de cooperación entre el grupo.
- Posibilitar la expresión individual en la aportación de ideas para enriquecer el trabajo del grupo.
- Potenciar el juicio crítico.
- Disfrutar del proceso.
- Enriquecer la experiencia de cada uno de los participantes tanto con las ideas aportadas por los demás como con la resolución de las dificultades técnicas que pudieran surgir.
- Vivenciar experimentalmente el espacio.



Ilustración 107. Instalación con troncos de árboles del patio del colegio. Trabajo de grupo. 6º E.P.

7.5 Desarrollo del trabajo

Se partía de una idea concreta, la exposición de Ibarrola, por un lado; por otro, un hecho coyuntural se presentó como aliado para reforzar dicha idea. En los días previos y posteriores a la visita de la exposición, los obreros del Ayuntamiento realizaban la poda de los árboles del patio del colegio. Algunas ramas presentaban un grosor apropiado para ser manipuladas y alteradas por los alumnos de 6º, así que, pedimos a las personas que realizaban la poda, cortaran las ramas con sus herramientas en trozos que oscilaran entre 60 y 90 centímetros de longitud y de 10 a 15 de diámetro. Con este grupo de 6º, se procedió a la selección de troncos (unos treinta en total aproximadamente), con longitudes y diámetros variados según las apetencias de cada persona.

Los alumnos de 5º también quisieron participar en un trabajo parecido al de sus compañeros de 6º, pero ellos eligieron ramas bastante más delgadas y largas.

En ambos casos, una vez seleccionado el material, se apiló en un rincón de la clase para que perdiera parte de su humedad y no modificara mucho su aspecto físico en el proceso del trabajo.

En febrero del curso 1999/2000 retomamos el tema, volviendo a revisar el material impreso del que disponíamos sobre Ibarrola y la exposición. El artista nos había mostrado su forma particular de tratar las ramas y troncos del árbol. Nosotros, nos disponíamos a llevar a cabo la nuestra contando con los elementos de que disponíamos.

Se decidió previamente por mayoría que cada persona trabajara un tronco, aunque después se llegase a la idea global de trabajo. Era necesario partir de una idea concreta que se plasmara posteriormente en cada tronco por lo que cada alumno realizó uno o más bocetos con motivos naturales o geométricos. El criterio de selección posterior del boceto se basó en algunas premisas:

- Que primara el gusto personal del alumno.
- Que fuera un motivo no repetido de forma exacta por otra persona.
- Que no fuera excesivamente complicado para plasmarlo mejor en el tronco, teniendo en cuenta la textura rugosa de éste.
- Que no hubiese abundancia de detalles pequeños, por la misma razón del punto anterior.

Cada participante trabajó su tronco, limpiando, cortando pequeñas astillas, lijando partes ásperas... A continuación se decidió darles un color de fondo. En este caso se admitían las coincidencias teniendo en cuenta que los motivos iban a ser diferentes.

En un primer momento bastantes alumnos eligieron la témpera como elemento para cubrir el fondo pero abandonaron su idea cuando comprobaron los resultados que se obtenían (si era muy líquida, chorreaba con facilidad y si se espesaba más, costaba trabajo extenderla). Aún así, alguna persona se armó de paciencia y utilizó la témpera.

Al pasar los motivos ornamentales de los bocetos al tronco, se dio el caso de más de una modificación respecto al boceto original. El resultado fue muy variado: puntos de colores sobre fondo negro; líneas multicolores; motivos realistas; elementos no figurativos. Realmente cada persona trabajó a fondo sin dejarse influir por los demás compañeros.



Una vez finalizada esta etapa, se planteó el tema de la colocación de los troncos, cuestión que fue muy discutida y variada. Dada la cantidad de propuestas (casi rozaba una por persona), se optó por realizar una votación. Las propuestas más aceptadas fueron estas:

- Amontonar los troncos sobre una mesa.
- Tumarlos en el suelo a modo de tapiz.
- Apoyarlos en la pared.
- Colgarlos.
- Apilados en el suelo.

Ilustración 108. Emplazamiento originario de la instalación de troncos realizada por los alumnos de 6º de E.P.

Si se quería dar idea de una única obra no podían atenderse todas las propuestas, así que se volvió a votar y, mayoritariamente, se decidió por colgarlos. Nuevamente se planteaba otra cuestión ¿Dónde hacerlo?

Las sugerencias más dignas de tener en cuenta fueron las siguientes:

- En el porche del patio de recreo.
- En los pasillos del piso superior.
- En la clase.
- En el rellano superior de las escaleras.

Esta última opción era la que menos inconvenientes presentaba respecto a las otras y sí ofrecía ciertas ventajas que fueron expuestas por los propios alumnos:

- Era un lugar por el que pasaban muchos niños, profesores y padres.
- Era visible tanto a la subida de las escaleras, a la bajada así como desde la salida de los servicios.
- No molestaba para el tránsito de las personas.
- Darían color y alegría a aquel rincón.

Nos dispusimos a colocarlos en el sitio elegido, se distribuyeron los tacos en el techo, los cáncamos en los troncos y en los tacos y se cortaron los trozos de

cuerda de distintas longitudes, que servirían para colgarlos. La colocación fue vivida como un juego: la cuerda ya sujeta al cáncamo del tronco se la hacía pasar por el cáncamo del techo. El extremo de la misma la sujetaba un alumno que subía o bajaba según indicaciones de sus compañeros. Unos apostaban porque tirara más hacia sí mismo para que el tronco subiera, otros que extendiera su brazos para que el tronco bajara...

Era difícil no dejarse llevar por las bromas y las risas. Finalmente, a gusto de todos, quedaron suspendidos los troncos, llenando aquel espacio antes un tanto amorfo, ahora lleno de color y motivo de sorpresa para todos. Para nadie fue indiferente el trabajo y de todos se recibieron opiniones, mayoritariamente favorables.

Con las chicas y chicos de 5º, la instalación fue más modesta pero no menos interesante. En este caso el trabajo se realizó en dos grupos de diez personas cada uno y partimos conociendo de antemano dónde se iba a colocar.

Con la referencia de sus compañeros de 6º, ellos buscaron rincones por el centro y acordaron, fuera de clase, el lugar que preferían.

El lugar elegido fue un espacio a la entrada del colegio, entre dos cristaleras que ofrecía la posibilidad de mostrar algo diferente que nos alejara de la contemplación fría del ladrillo utilizado para la construcción.

Las ramas seleccionadas de la tala de los árboles ya estaban secas, disponíamos de tubos de cartón y de paneles de madera que se habían quitado de las ventanas de clase. ¿Cómo aglutinar esos elementos? Tratar de simplificar la

lluvia de ideas que surgió, ocupó todo el tiempo de una sesión, pero se consiguió finalmente: se harían dos paneles en los que se representaría respectivamente la primavera y el otoño, dos estaciones que se viven plenamente a lo largo del curso escolar y que son origen de múltiples actividades llevadas a cabo por los alumnos de infantil a primaria.



Ilustración 109. *Primavera*. Uno de los paneles de la instalación realizada por los alumnos de 5º de E.P.

Posteriormente se trató cómo disponer los elementos antes mencionados y aunque hubo alguna objeción, se decidió colocar cuatro o cinco ramas, a distinta altura, dentro de los tubos de cartón y pegar éstos sobre

los tableros de madera previamente pintados.

Cada grupo organizó su espacio en el aula de plástica, seleccionaron los materiales a utilizar y comenzaron el trabajo que se prolongó algo más de cuatro

sesiones. Unos se dedicaron a preparar los paneles de madera, otros las ramas y el resto, los tubos de cartón.



El grupo al que le correspondió la primavera, trató el conjunto del panel con colores verdes utilizando varias tonalidades y diferentes procedimientos: en el soporte de madera, pintura acrílica; para los tubos de cartón, témpera y para las ramas, ambos.

El panel del otoño se trató con colores cálidos (rojos, naranjas, amarillos y ocre, fundamentalmente). Con esta modesta experiencia, se había logrado personalizar más aquellos rincones, hacerlos más dinámicos y atractivos, punto de atención de muchas miradas, motivo para experimentar el movimiento, para detener el paso y recrear nuestra vista.

Y ellos, los alumnos que habían trabajado con aquellos materiales, percibieron el trabajo como un todo, se sintieron plenamente satisfechos y dispuestos a repetir la experiencia.

Ilustración 110. Otoño. Otro de los paneles de la instalación realizado por los alumnos de 5º E.P.

Y aunque no fueron los mismos alumnos, cuando después de dos años, como se indicó anteriormente, hubo que desmontar la instalación de troncos (algunos se habían agrietado excesivamente y la pintura había saltado), el espacio, con vida propia de color y movimiento durante ese tiempo, quedó nuevamente gris e inerte. Pero a diferencia de la circunstancia anterior a la experiencia, la nueva realidad posterior reclamaba volver a llenar aquel espacio. Fue entonces cuando un grupo de alumnos de otro 5º, propuso la idea de volver a llenar el vacío.



Ilustración 111. *Sauces y chupa-chups*. Instalación con elementos de plástico que sustituyó a la originaria realizada con troncos de madera. 5º E.P.

Se siguió un procedimiento similar al empleado para los troncos pero con una diferencia de peso, y nunca mejor dicho. Cada tronco fue sustituido por un elemento lineal de plástico duro. Se compraron pliegos de este material de diferentes colores y

se establecieron grupos de tres o cuatro personas. Cada uno de ellos realizó tres o cuatro piezas para sustituir las anteriores de madera.

La forma de estas piezas se dibujó directamente sobre el plástico utilizando para ello rotulador indeleble. Para evitar la igualdad en la longitud, algunos grupos añadieron alguna pieza más. Una vez fijado el número de piezas y su longitud, se procedió al recortado y pegado de las mismas.

Otra diferencia respecto a la primera instalación de troncos consistió en la sustitución de los motivos ornamentales (en aquella eran pintados), por otros motivos recortados en el mismo material, utilizando colores que contrastaran con la pieza sobre la que iban a ser pegados a modo de *collage*.

Por último, para romper de alguna forma la verticalidad, un grupo sugirió incluir en la composición final elementos esféricos. Se pensó primeramente en globos; también pequeños balones de goma. Finalmente se optó por esferas de poliestireno por su poco peso y la facilidad de manejo para su decoración.

Tanto los elementos lineales algo ondulados como las esferas de poliestireno fueron la clave para el título elegido entre otros muchos: *Sauces y Chupa-chups*.

7.6 Evaluación didáctica

En relación con los objetivos planteados, veamos en qué medida se cumplieron y si la consecución de los mismos produjo beneficios tanto a nivel individual como grupal.

Como se señaló en el capítulo I, apartado 1.3 *Antecedentes de la investigación*, el trabajo del doctorando en una anterior licencia por estudios, se centró en los materiales que se podían utilizar en el Área de Educación Plástica de Educación Primaria, tanto a nivel expresivo como soporte de acciones plásticas. Se pretendía comenzar a poner en práctica la utilización de una variedad de recursos materiales plásticos que no siempre se tenían en cuenta en las propuestas de clase.

Las rocas y los troncos de árboles fueron para Ibarrola soportes sobre los que plasmar plásticamente sus ideas. Su iniciativa sirvió como ejemplo para animar a los alumnos a lanzarse a la aventura de la experimentación con materiales que normalmente no era tenidos en cuenta. Y aunque las experiencias en este sentido que, de forma aislada, se habían llevado a cabo anteriormente, fueron satisfactorias, a partir de este momento pretendían ser más frecuentes y con un carácter más amplio en cuanto al número de personas que las utilizasen y la variedad de oferta donde elegir.

En general, se puede asegurar que este tipo de materiales tuvo muy buena acogida y algunos alumnos expresaban sentirse más libres realizando su trabajo sobre un tronco que sobre una hoja de papel, tal vez, añadía alguno, porque no se pretendía una perfección de formas, dada la naturaleza texturada de la superficie sobre la que se realizaba el trabajo.

Sobre el trabajo cooperativo se puede decir que fue más real en el grupo de 5º a lo largo de toda la experiencia, al repartirse tareas y poner en común muchas opiniones.

El grupo de 6º tuvo una fase (el trabajo plástico en cada tronco) en la que la acción fue estrictamente individual. Sin embargo, esta experiencia facilitó otros momentos y situaciones en las que fue el grupo el protagonista y tal como se apuntaba anteriormente, a su término, existía una idea de trabajo de grupo, de obra única con múltiples hacedores.

Otro objetivo que se cumplió con creces fue el deseo de potenciar el juicio crítico tanto con los compañeros (siempre más fácil) como con uno mismo. Reconocer que una idea aportada por otra persona era mejor supuso para algunos un verdadero acto de humildad ya que su tendencia era tratar de imponer sus propios criterios.

Y se disfrutó en el proceso, mucho. En un ambiente distendido, alegre, en el que se trataba de respetar opiniones y gustos, nadie se sintió excluido y sí todos importantes.

La experiencia sentida y experimentada del espacio, constituyó un gran logro porque contribuyó a despertar la conciencia de algo que existe y no se había reparado anteriormente en ello por prisa, costumbre o falta de un detalle que despertara el interés. Indudablemente el interés se despertó no sólo en los grupos participantes sino en todos los espectadores inmediatos y posteriores en el tiempo.

8. Proyecto “Un paseo por la Historia del Arte”

8.1 Por qué un paseo

La Nueva Enciclopedia Larousse, explica el verbo *pasear* como la acción de “ir andando por placer o por hacer ejercicio, generalmente al aire libre y sin una meta precisa”³⁷⁹.

De esta definición se pueden seleccionar dos conceptos que justificarían el sentido del título de este proyecto. En primer lugar, *paseo como generador de placer*. Algo como el hecho de pasear, que se realiza por este motivo, presupone una disposición personal voluntaria y positiva a realizarlo ya que de él se va a obtener una sensación placentera para los sentidos y un sentimiento de bienestar general para el cuerpo. Se trata de una acción activa, exige un movimiento que nos lleva de un lugar a otro. En ese recorrido observamos múltiples aspectos de la distinta realidad en la que estamos inmersos; incluso nuestro ánimo se ve en ocasiones modificado en sentido positivo. Esas diferencias que enriquecen nuestra percepción de las cosas y el bienestar experimentado en nuestro ánimo, permiten vivir internamente un gozo de armonía general.

En segundo lugar, *paseo como ejercicio*. En principio lo podríamos entender más como ejercicio físico, de fortalecimiento y tonificación de nuestros músculos, lo que nos permite tomar conciencia de las diferentes partes de nuestro cuerpo por el ejercicio que con ellas hacemos. Pero en nuestro caso tiene, también, la connotación de *ejercicio intelectual* porque el trasladarnos de una época a otra de la historia, nos puede permitir la reflexión sobre el pensamiento, las motivaciones y las manifestaciones humanas de todo tipo y plantearnos algunas preguntas: ¿Todo permanece inmutable? ¿Qué cambia? ¿Somos iguales que nuestros antepasados prehistóricos? ¿En qué nos diferenciamos de ellos? ¿Expresamos nuestras ideas y sentimientos de la misma forma?...

En el afán de responderlas, realizamos un auténtico acto de enriquecimiento mental, nuestra tentativa de respeto hacia otras realidades nos vuelve un poco más respetuosos, la constatación de errores cometidos anteriormente nos puede inducir a no caer nuevamente en ellos y, la admiración y beneficio de todos los aciertos, ser el acicate que espolee nuestro deseo de continuar y acrecentar ese camino.

Y aunque no sea con una meta precisa, si el paseo, el recorrido, la vida en definitiva, es rica en experiencias y conocemos medianamente cómo hacerles frente sacándoles el máximo partido, podremos asegurar que estamos en el enfoque correcto para sentirnos felices con el día a día y, compartir este sentimiento con los que nos rodean.

Con esta misma idea, aunque tal vez no con las mismas palabras, se trató de invitar a los alumnos a realizar este paseo. La acogida fue buena; el recorrido positivo aunque salpicado de imprevistos a los que se hubo de hacer frente, imprevistos que a su vez, le dieron más significado y reforzaron el interés inicial en la mayoría de los casos.

³⁷⁹ Datos obtenidos de la NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE, tomo decimoquinto, p. 7548

8.2 Inicio de la experiencia

En el último trimestre del curso 2003/04, se inició con el grupo de veinte alumnos de 5º, un trabajo plástico con referencias al mundo prehistórico y a las culturas clásicas. Muchos de los alumnos sintieron un vivo interés por las manifestaciones artísticas de estas culturas y sugirieron la posibilidad de dedicarles más tiempo.

Teniendo en cuenta esta predisposición por parte del grupo, a comienzos del curso siguiente (2004/05), ya alumnos de 6º, se planteó la posibilidad de enfocar el trabajo de plástica de todo el curso como un paseo por la Historia del Arte.

Había que considerar la modificación que el grupo procedente de quinto había experimentado: se incorporaron cinco personas nuevas, dos repetidores y tres procedentes de distintos centros y Comunidades Autónomas. Estas personas, en principio, no mostraron interés excesivo ni tampoco un rechazo total ante la propuesta. El nivel académico de los repetidores era muy bajo y su motivación escasa al igual que otra de las personas incorporadas al centro.

La propuesta que se les presentó a este grupo de alumnos, contemplaba cinco bloques:

- Trabajo plástico propiamente dicho.
- Trabajo documental de investigación personal.
- Estudio de breves apuntes referidos a diferentes épocas.
- Trabajo individual y colectivo sobre un libro de Pilar Molina Llorente³⁸⁰.
- Evaluación escrita de alguna de las épocas que se trataran.

En principio se pretendió realizar el recorrido histórico hasta el siglo XX, únicamente con el grupo de 6º, pero antes de finalizar el primer trimestre, sólo se había trabajado la Prehistoria y Egipto, por lo que se crearon dudas respecto a la intención inicial. Fue entonces cuando se propuso a los dos grupos de 5º completar este recorrido, centrando su trabajo en el arte visigótico, románico y siglo XX. También se hizo extensiva la participación en el proyecto a los dos grupos de 4º, que únicamente trabajaron con referencias al arte del siglo XX.

Así pues, la distribución de trabajo, a partir del segundo trimestre, se llevó a cabo de la siguiente forma:

<u>Alumnos de 6º</u>	<u>Alumnos de 5º</u>	<u>Alumnos de 4º</u>
Prehistoria	Visigodo	Siglo XX
Egipto	Románico	
Grecia	Siglo XX	
Roma		
Gótico		
Renacimiento		

³⁸⁰ MOLINA LLORENTE, Pilar (1984): El terrible florentino, Barcelona, Noguer

8.3 Objetivos generales

- Facilitar el acceso a determinados artistas, obras y modos de trabajo con el fin de que los alumnos puedan contar con referencias que les ayuden a abordar las propuestas de trabajo, recreándolas, interpretándolas o modificándolas, según sus propias características personales.
- Iniciar el conocimiento histórico a partir de las manifestaciones artísticas.
- Ampliar su vocabulario relacionado con el arte.
- Potenciar la importancia del proceso de trabajo, destacando en él la superación de dificultades, la consecución de logros, así como el disfrute personal a lo largo del mismo.
- Profundizar en el trabajo de investigación personal iniciado en cursos anteriores y centrado en este caso en el mundo del arte.
- Experimentar y manipular diferentes materiales con el fin de encontrar en ellos sus posibilidades plásticas y estéticas.
- Fomentar el pensamiento divergente.
- Reconocer las ventajas que supone el trabajo de grupo y fomentarlo.
- Establecer relaciones con otras disciplinas curriculares.
- Analizar de forma sencilla, conocidas obras de arte en base al color, la forma, la textura, el tema.
- Familiarizarse con los elementos de una composición plástica.

8.4 Material y recursos utilizados por los alumnos

Se pretende incidir en este apartado, más que en los materiales utilizados por los alumnos para sus realizaciones plásticas, que se irán detallando en las diferentes obras presentadas, en aquellos otros que sirvieron de apoyo teórico y referencias concretas para su realización.

8.4.1 Breves apuntes realizados por el profesor

Para el grupo de 6º exclusivamente, por cada una de las épocas históricas por las que se fue pasando, se les facilitó por escrito unos datos básicos, en los que se hacía referencia al contexto geográfico, histórico, organización política o religión, así como ilustraciones y pequeños textos obtenidos de diferentes fuentes bibliográficas. Como ejemplo se muestra a continuación los referidos a Grecia³⁸¹:

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE: GRECIA

Características Geográficas

Grecia es la península más oriental de las tres con que Europa se prolonga hacia el Mediterráneo. El litoral del continente y de sus islas es muy recortado; este hecho y su relieve montañoso favoreció el desarrollo de numerosas ciudades—

³⁸¹ Para consultar otros documentos, ver Anexos 1.8-1.10, pp. 370-379

estado (“*polis*”), como Atenas, Esparta o Tebas. Su monte histórico más importante es el Olimpo, sede de los numerosos dioses de su teogonía.

Antecedentes

Hacia el año 3.000 a C., se desarrolla en la isla de Creta una civilización conocida como **cretense o minoica**. Se construyen grandiosos palacios decorados con pinturas al fresco como los de Knosos o Faistos. La cerámica cretense tenía una decoración geométrica, vegetal o de animales marinos. Esta civilización fue destruida por los aqueos y surgió una nueva, la **micénica**, organizada en ciudades independientes fortificadas. Las ciudades más importantes de esta civilización fueron Micenas y Tirinto. De la primera se conservan restos como “*la puerta de los leones*” o “*el tesoro de Atreo*”. Una nueva invasión, la de los dorios, acaba con esta civilización y, con ellos, comienza propiamente la historia de Grecia, a finales del siglo XII a C.

Aportación griega a la cultura occidental

El legado de Grecia a la cultura occidental es innegable; sirvió de modelo a culturas posteriores como la romana, cristiana, germánica, islámica y europea. A partir del Renacimiento, en Italia, se vuelve a tener en cuenta los modelos clásicos en cuanto a filosofía, literatura, política y arte. Entre sus filósofos podemos citar a Sócrates, Platón y Aristóteles. El género literario de la tragedia fue cultivado por Esquilo. Sófocles y Eurípides y la comedia por Aristófanes.

Muchas de las palabras que utilizamos actualmente tienen su origen en el griego y el latín.

El arte griego

Una de las aportaciones más interesantes de la cultura griega la tenemos en su vertiente artística que comprende arquitectura, escultura y pintura.

La arquitectura tiene en general un carácter público. Usa tan sólo la línea recta y no encontramos en ella ni arcos ni bóvedas. A este tipo de arquitectura se le llama *arquitrabada*.

En su ejecución podemos distinguir tres modos de llevarla a cabo llamados *órdenes*. Estos son el *dórico*, *jónico* y *corintio*. Las diferencias entre ellos se encuentran tanto en la realización del elemento sustentante (columna) compuesto de basa, fuste y capitel como del elemento sostenido (entablamento) compuesto de arquitrabe, friso y cornisa.

Un ejemplo de templo dórico lo tenemos en el Partenón, situado en la Acrópolis de Atenas y dedicado a la diosa Atenea. Sus arquitectos fueron Ictinos y Calícrates y Fidias realizó la ornamentación escultórica. Fue construido en el siglo V a C. en tiempos de Pericles. En su interior se podía admirar la estatua gigantesca de la diosa Atenea realizada en oro y marfil.

Como ejemplo de orden jónico se puede citar el Erecteion y respecto al corintio, la Linterna de Lisícrates.

La escultura presenta una evolución desde el período arcaico hasta el clásico o el helenístico. Las representaciones del cuerpo humano desde los primeros *Kouros*, representaciones de jóvenes atletas desnudos, y *Korés*, estatuas femeninas vestidas, hasta las realizadas en el período clásico o helenístico, van consiguiendo

una sorprendente perfección y realismo, siguiendo un sentido de la proporción entre las diferentes partes del cuerpo que denominamos canon.

Este canon era la medida ideal para las proporciones exactas en las representaciones del cuerpo humano y fue explicado teóricamente en el siglo V por **Policleto** y llevado a la práctica en su obra conocida como *Doríforo*.

Otros escultores importantes fueron **Mirón**, autor del *Discóbolo*; **Praxíteles**, autor de la *Venus de Cnido* y del *Hermes con Dionisos niño*; **Escopas**, autor de los relieves del *Mausoleo de Halicarnaso* y **Lisipo**, autor de *El Apoxiómeno* y de numerosos retratos de Alejandro Magno.

Del período helenístico podemos citar obras como la *Victoria de Samotracia*, el *Galo moribundo* o el grupo de *Laocoonte y sus hijos atacados por serpientes*.

Vocabulario

Acanto: Planta que con sus hojas dentadas sirvió como modelo de ornamento foliar típico del capitel corintio.

Acrópolis: Denominación dada a la colina de las ciudades griegas.

Arquitrabe: Viga horizontal colocada directamente sobre una fila de columnas o pilares y sobre el que descansa el friso y la cornisa.

Basa: Parte inferior de una columna.

Capitel: Elemento de descargue que remata una columna en su parte superior.

Frontón: Parte del frente de un edificio con cubierta a una o dos vertientes por encima del alero.

Fuste: Parte intermedia de la columna.

Metopa: Plancha cuadrangular entre dos triglifos, que decora el friso.

Triglifo: Adorno del friso en el orden dórico, formado por tres varillas.

Canon: norma que establece las proporciones ideales del cuerpo humano.

Dioses de la mitología griega

ZEUS/*Júpiter*, dios supremo.

HERA/*Juno*, esposa de Zeus.

POSIDON/*Neptuno*, dios del mar.

HESTIA/*Vesta*, diosa de la tierra.

AFRODITA/*Venus*, diosa de la belleza y el amor.

APOLO, dios de la profecía y la adivinación. También dios de la belleza masculina.

ARES/*Marte*, dios de la guerra.

ATENEA/*Minerva*, diosa de la guerra y de la sabiduría.

HADES/*Plutón*, dios del mundo subterráneo.

HEFESTO/*Vulcano*, dios herrero.

ARTEMISA/*Diana*, diosa de la caza.

HERMES/*Mercurio*, mensajero de los dioses.

DIONISIO/*Baco*, dios del vino.

Sobre estos datos, al finalizar cada bloque, se realizó una evaluación escrita.

En los grupos de 4º y 5º, no se les facilitó esta documentación por considerar que el trabajo más exhaustivo y a largo plazo se estaba realizando en 6º, si bien estos grupos contaron en todo momento con las explicaciones oportunas y la documentación gráfica pertinente para llevar a cabo su trabajo, así como del

visionado de los documentales disponibles en DVD correspondientes a los trabajos que debían realizar.

8.4.2 Material audiovisual

Las imágenes y explicaciones de documentales, sirvieron de igual forma, como material de consulta, comentario y reflexión sobre aspectos que más llamaban su atención o sobre alguna duda surgida de su estudio. Entre los documentales en DVD que se utilizaron se pueden citar:

De la colección *Tesoros perdidos de la humanidad* (Océano Grupo Editorial), *Egipto*.

De la colección *Civilizaciones perdidas* (Time-Life-Video and Televisión), *Egipto, Grecia y Roma*.

Documentales de la National Geographic, *Egipto: Los secretos de los faraones* y *El amanecer de los Mayas*.

De la colección *Grandes épocas del arte* (Crest Films S.L.), *Grecia clásica, Arte de Roma, Bizancio y el Cristianismo, El Románico, El Gótico, El Renacimiento, Era Barroca, El Rococó, Arte del siglo XIX, Arte del siglo XX*.

8.4.3 Trabajo de investigación personal de los alumnos³⁸²

Como quedó señalado anteriormente, uno de los bloques que constituían la propuesta de trabajo de este proyecto, era la realización de un trabajo documental de investigación de carácter individual, que se llevó a cabo a lo largo de todo el curso, según las siguientes indicaciones:

Temas objeto de la investigación

Trabajo nº 1:	LA PREHISTORIA	
Trabajo nº 2:	EGIPTO	
Trabajo nº 3:	GRECIA	
Trabajo nº 4:	ROMA	
Trabajo nº 6:	ARTE DE LA EDAD MEDIA	El arte visigodo El arte románico El arte Gótico El arte islámico
Trabajo nº 7:	EL RENACIMIENTO	
Trabajo nº 8:	EL BARROCO	
Trabajo nº 9:	LAS VANGUARDIAS ARTÍSTICAS DEL S. XX Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO	

En el trabajo nº 6, Arte de la Edad Media, es optativo elegir cualquiera de las cuatro opciones que aparecen en el apartado.

³⁸² Para consultar estos trabajos realizados por los alumnos, ver Anexo IX, pp. 468-496

Aspectos a tener en cuenta

Tiempo de realización: 20 días aproximadamente para cada uno de ellos.

Apartados que deben figurar: Índice.
Datos generales del tema.
Estudio detallado sobre uno de ellos.
Opinión y valoración personal.
Glosario de términos (15 mínimo, 20 máximo).
Documentación utilizada.

Extensión del trabajo: 5 folios completos como mínimo.
7 folios completos como máximo.
La portada y el índice se cuentan aparte.

En cada uno de los folios del trabajo pueden aparecer como máximo dos imágenes que no ocupen entre ambas la mitad del folio.

Los trabajos se entregarán en fundas de plástico.

Aunque en un principio, este bloque creó cierta alarma entre los alumnos y también en alguna familia por el exceso de trabajo (argumentaban) que les iba a suponer, el caso es que se desarrolló conforme a lo acordado en principio, sin que supusiese un esfuerzo añadido, ya que tenían tiempo suficiente (además de flexibilizarlo en más de una ocasión) y debían organizarlo según sus propias necesidades, para no tener esa sensación de agobio que se les presenta cuando lo dejan todo para última hora. Únicamente tres de los veinticinco alumnos no presentaron estos trabajos de forma regular.

Las indicaciones señaladas anteriormente se les distribuyó a todos, al inicio del curso, y sobre ellas se fueron señalando las fechas de entrega o las modificaciones oportunas que se realizaron por motivaciones diversas.

8.4.4 Visita al Museo Arqueológico y Centro de Arte Reina Sofía

Uno de los recursos utilizados con los alumnos de 6º, que al mismo tiempo sirvió tanto para aumentar su interés como para ampliar las fuentes de información, consistió en una visita al Museo Arqueológico Nacional. Durante la misma, tuvieron que realizar un recorrido por diferentes espacios con temáticas concretas: salas 1,2,3 y 4 con referencias prehistóricas; sala 13, con referencias egipcias; sala 14, con referencias griegas, y, sala 21, romanas.

Distribuidos por equipos de dos o tres personas, recogieron aquellos datos que se les pedía en un cuestionario guía elaborado por el profesor de plástica³⁸³, que cada persona tenía en su poder, para ponerlos en común en la clase, más

³⁸³ Ver Anexo 4.3, pp. 438-441

tarde: reflexionar sobre la visita, sacar conclusiones y realizar valoraciones sobre la misma y sobre la utilidad para sus trabajos plásticos.

La visita que los alumnos de 4º realizaron al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, acompañados de sus tutores, se centró en el tema del retrato. De la misma forma tuvieron que recoger información, y plasmarla en otro cuestionario también elaborado por el profesor de plástica³⁸⁴, con la misma finalidad que en el caso anterior.

8.4.5 Trabajo sobre el libro *El terrible florentino*³⁸⁵

Esta actividad se planteó desde el área de Lenguaje, como lectura individual y colectiva, comentario del texto y respuesta a diversas cuestiones, incluidas algunas relacionadas con la plástica. Se convirtió en un recurso más que acrecentaba el interés por la figura y obra de *Miguel Ángel*.

De cada uno de sus trece capítulos, se les preparó una ficha³⁸⁶ para cumplimentarla como trabajo individual, que debían entregar en plazos de una semana. Al finalizar el libro, todos dispusieron de sus trabajos debidamente encuadernados.



Ilustración 112 Libre interpretación de uno de los frescos de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina, incluido en el apartado de la ficha correspondiente al capítulo IX de *El terrible Florentino*. 6º E.P.

³⁸⁴ Ver Anexo 4.2, pp. 434-437

³⁸⁵ MOLINA LLORENTE, Pilar (1983): *El terrible florentino*, Barcelona, Noguer

³⁸⁶ Ver Anexo 2.2, pp. 392-404

8.5 Desarrollo del trabajo

Para cada época histórica a trabajar, el profesor preparó una pequeña guía didáctica³⁸⁷ en la que se contemplaba entre otros aspectos, objetivos, conceptos, procedimientos..., que era tenida en cuenta en la presentación de la propuesta de trabajo y conocida por los alumnos.

Antes de comenzar cada actividad, se hizo una introducción histórica en la que se resaltaron los rasgos más característicos de la época y las circunstancias sociales y económicas más relevantes. Los alumnos utilizaban la documentación dada por el profesor y sobre esas directrices plantearon dudas, buscaron en mapas localizaciones geográficas y opinaron libremente sobre diferentes cuestiones relacionadas con dicha época.

De igual forma, se dieron las explicaciones oportunas en cuanto a las técnicas a utilizar en la realización de trabajos plásticos. Algunas de ellas eran conocidas por los alumnos, de cursos anteriores pero se debía tener en cuenta las incorporaciones nuevas al grupo y nunca vino mal recordarlas a nivel general. Otras, como fue el caso de obtención de formas a partir de moldes, era la primera vez que se utilizaba, por lo que se precisó un tiempo más prolongado de explicación, ya que se acompañó con un ejemplo del proceso.

Algo parecido sucedió con el envejecido que se realizó en trabajos relacionados con Egipto o Grecia.

Al tratar el tema de la vidriera gótica, por ejemplo, se ofrecieron varias posibilidades: realizarla sobre papel, sobre plástico rígido, sobre tapaderas de envases traslúcidas, sobre papel de aluminio o utilizando arcilla. Como en otras ocasiones, cada persona pudo elegir la técnica que más le atrajera porque se trataba de ampliar su campo de experimentación y posibilidades de elección.

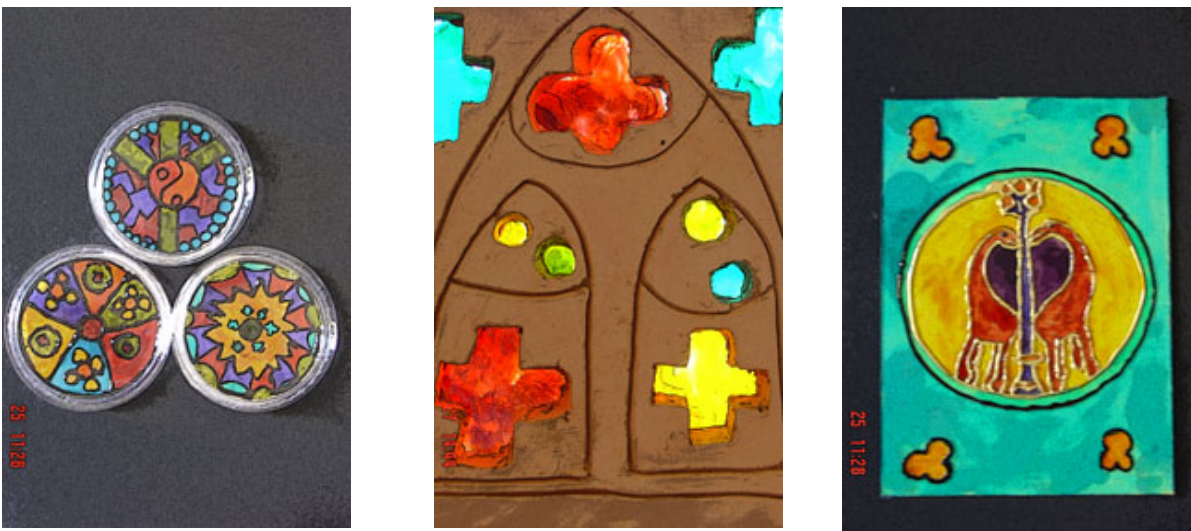


Ilustración 113. Tres maneras de ejecutar una vidriera con referencias góticas. De izquierda a derecha: rosetones sobre tapaderas de envases traslúcidas; con arcilla y plástico flexible; con plancha de plástico rígido. En cualquier caso, son trabajos individuales aunque en la imagen de la izquierda aparezcan tres elementos agrupados, dispuestos de este modo para presentarlos en la exposición de final de curso.

³⁸⁷ Ver Anexo 8.8, pp. 468-469

La modalidad más elegida fue la realizada sobre tapaderas de envases (18 personas), seguida de la realizada con arcilla (5 personas) y sobre plástico rígido (1 persona). Resultó curioso que nadie utilizara el papel para su trabajo. Ante la pregunta del profesor por este hecho, algunos respondieron que en los pasillos del colegio ya había trabajos hechos por otros alumnos de cursos anteriores que lo habían tratado sobre ese material. Querían hacer algo diferente.

En paralelo con el trabajo plástico, una vez finalizado cada documento de investigación personal, se utilizó un tiempo en algunas clases de Lenguaje, para que los alumnos leyeran algunos apartados del mismo, previamente seleccionados por el profesor. Se hizo de esta forma porque, al ser libre el enfoque que se le podía dar al trabajo personal, cada uno se centró en aquellos aspectos que más le llamaba la atención, quedando otros sin tratar. En algunas ocasiones, estas lagunas se completaron con las aportaciones de otros compañeros, por lo que la visión de conjunto se ampliaba, en cierto modo. Los comentarios que posteriormente a la lectura se realizaban, así lo ponían de manifiesto.

Ilustración 114. Trabajo individual sobre cerámica prehistórica, realizado sobre un soporte convexo a partir de una plancha de arcilla fresca. Tras su cocción, fue decorado con incisiones y envejecido con aceite, betún de Judea y harina.



En cuanto a la forma de realizaciones plásticas, un considerable número de trabajos fueron planteados de forma individual, en los que se plasmaron los propios gustos personales, resolvieron las dificultades surgidas con ayuda del profesor, de otros compañeros o de su propio esfuerzo y con los que se sintieron muy identificados. En algunas ocasiones estos trabajos se alternaron con otros realizados por todo el grupo de la clase

para facilitar la ejecución de ambos. Cuando esto sucedía, los acuerdos para el trabajo de grupo clase, se tomaban con anterioridad y, en su momento, cada persona sabía la tarea que debía realizar.

Ilustración 115. *Medusa moderna*, 6º E.P.

Otros se concibieron como trabajo de grupo (de dos a cuatro personas generalmente). Fueron estructurados de esta forma, en primer lugar, para fomentar el trabajo cooperativo y todas las ventajas didácticas que conlleva y, en segundo lugar, para agilizar un trabajo que, de hacerlo de forma individual, llevaría mucho más tiempo e impediría avanzar razonablemente.

Un ejemplo de esta modalidad se puede observar en la ilustración 113. Se trata de un mosaico realizado en grupo de cuatro personas, teniendo en



cuenta las referencias del mosaico romano. Las piezas que lo componen son teselas comerciales del mismo tamaño y diferentes colores, pegadas sobre madera. Cada uno de los participantes, realizó primeramente un boceto en el que ponía de manifiesto la forma, así como la disposición de los colores. Una vez realizados los cuatro bocetos, eligieron por votación cuál de ellos se llevaría a cabo.



Ilustración 116. *Pirámides en el desierto*. 6º E.P.

De igual forma, se contempló la posibilidad de trabajos en los que pudiesen intervenir todos los miembros de la clase, para lo que era preciso alcanzar acuerdos consensuados del grupo como se ha mencionado anteriormente. Fueron dos, concretamente, los que se realizaron de esta forma. Uno de ellos, la recreación a pequeña escala de las pirámides de

Gizeh, cuyo proceso de trabajo podemos observarlo en la ilustración 31. Consta de tres pirámides realizadas sobre una armadura de madera fina, recubierta de papel de periódico, vendas y escayola; pintadas con témperas y colocadas sobre una plataforma de madera de 1,30 x 90 cm. Con posterioridad, se le añadió la arena procedente de la playa, aportada por una niña de la clase.



Ilustración 117. *Friso fantástico*. 6º E.P.

El otro trabajo en el que intervinieron todos los alumnos de la clase fue la realización de un friso con materiales actuales, tomando como referencia este elemento de la arquitectura griega. Se aprovechó para su realización un fragmento de moldura de escayola sobre la que se dispusieron los dos elementos característicos del

friso griego: los *triglifos* y las *metopas*.

Cada *triglifo*, elemento ornamental con forma rectangular y ligeramente sobresaliente del friso, con estrías verticales, se realizó con una pieza de escayola obtenida a partir de un envase galletas. Para las *metopas*, espacios comprendidos entre dos *triglifos*, se utilizaron dos piezas igualmente de escayola, obtenidas a partir de envases de bombones. Así como hubo acuerdos casi inmediatos para la colocación de los *triglifos*, en las *metopas* se tardó en aceptar tanto el número de piezas para formarlas como su colocación.

Antes de colocar estos elementos sobre la escayola que sirvió de friso, ésta se había pintado y envejecido. Se siguió el mismo procedimiento con las otras piezas.

Una vez concluido cada trabajo, independientemente de su modalidad, se realizó una pequeña reflexión sobre el mismo: dificultades aparecidas, cómo se resolvieron, conocimiento o no de las referencias presentadas, identificación con la técnica utilizada, aportaciones personales a la nueva composición y otras consideraciones que surgieron de forma espontánea.

También se realizó una valoración de las obras acabadas tanto personales como del resto de los compañeros, dándose el caso, en más de una ocasión, que se consideraban mejores las obras de los compañeros que las propias, aunque éstas, a su vez estuvieran bien valoradas por el resto de la clase. Se tuvieron en cuenta aspectos como el grado de dificultad para la obtención de colores determinados, el tratamiento fiel o con un sentido más libre de las obras de referencia, las preferencias por el tema, o el resultado final en su conjunto.

8. 6 Trabajos plásticos de los alumnos

A continuación se muestra una selección de trabajos de alumnos siguiendo el criterio cronológico que dio origen a este paseo, comenzado en la Prehistoria y finalizado en el siglo XX³⁸⁸.

Arte prehistórico



Ilustración 118. *Escena prehistórica*. Trabajo individual realizado sobre papel. 6º E.P.

En soporte de papel blanco DIN-A4, se obtuvieron texturas al frotar sobre superficies rugosas, como paso previo, utilizando barras de pastel. Posteriormente, el autor hizo una selección de figuras prehistóricas procedentes de diferentes fuentes consultadas, para realizar esta composición imaginaria en la que se observa la diferencia entre el naturalismo del animal y la estilización de las figuras, empleando también para ello, colores pastel. Para el montaje de la exposición final, muchas personas quemaron los bordes del papel y lo pegaron sobre cartulina de diferentes colores, preferentemente oscuros.

³⁸⁸ Para consultar otras, ver archivo de imágenes número 6, ilustraciones 48 a 102

Ilustración 119. Agrupamiento de trabajos individuales sobre piedra. 6º E.P.



Las escenas prehistóricas en este caso, se realizaron sobre piedras naturales de diferentes tamaños (aproximadamente de unos 15 cm. como máximo), utilizando pinturas al agua de diferentes colores y cola Alkil. Unas personas eligieron figuras de animales, otras de personas y otras, signos. Las que aparecen en esta imagen están pegadas con silicona sobre madera pintada.

Ilustración 120. Motivos prehistóricos realizados sobre madera, recogida del mar y desgastada en el primer caso y de tronco de olivo, en el segundo.



Ilustración 121. Collar prehistórico realizado en grupo de dos personas. 6º E.P.

Considerando los materiales que los hombres primitivos tenían a su alcance y los adornos que lucían, se realizó este trabajo utilizando huesos de pollo a los que se sometió a un proceso de limpieza a fondo y sobre los que se realizaron motivos ornamentales a base de líneas y puntos casi en su mayor parte y más tarde protegidos por una capa de barniz. Cada grupo dispuso de tres o cuatro huesos largos, algunos trozos pequeños, agallas de roble o bolas de papel. Con estas piezas, jugaron a combinarlas de diferentes formas hasta dar con una que los convenciera. Una vez acordada, se ensartaron las piezas utilizando hilo bramante de color verde. El collar de esta imagen forma parte de

una composición mayor, con el resto de los realizados, dispuesta sobre corcho pintado.

Ilustración 122. *Figura prehistórica femenina. Taller de cerámica*

Con notorias alusiones a una de las manifestaciones del arte mueble prehistórico, el que representa a mujeres con caracteres sexuales exagerados como símbolo de la fecundidad (*Venus de Willendorf, Lespugue..*), esta figura realizada en arcilla, plasma la visión que sobre ellas percibe su autor y que no está lejos de la ingenuidad con que nuestros antepasados trataron este tema.

Arte egipcio

Ilustración 123. *Sarcófago de faraón. 6º E.P.*

Trabajo individual sobre papel tamaño DIN-A3 y realizado con ceras blandas. El tratamiento del fondo, originariamente en azul, fue modificado más tarde cuando su autor se dio cuenta que impedía la notoriedad que buscaba para este sarcófago, motivo por el que utilizó el negro como mezcla para diferenciar de forma clara ambas partes. En la visita realizada al Museo Arqueológico, este chico manifestó su asombro por las piezas que allí se mostraban y su interés por tratar de reproducir estas formas en las que los cuerpos de las clases altas egipcias eran depositados tras su muerte.

Ilustración 124. *Máscara funeraria de faraón. 6º E.P.*

Trabajo en escayola realizado en grupo de dos personas, partiendo del molde en arcilla, obtenido al presionar sobre ella la cabeza de una figura ornamental egipcia en piedra. En las dos primeras piezas obtenidas por este procedimiento, se vertió la escayola estrictamente sobre el hueco dejado tras la presión del modelo original por lo que la pieza resultante quedó un poco pequeña (8 cm.). Para corregir este inconveniente, se colocó un tope de arcilla fresca tres o cuatro centímetros más alejado del hueco.

El resultado fue más gratificante puesto que la máscara en sí, parece descansar sobre un soporte

del mismo material que aumenta su tamaño. Para su decoración, todos los grupos utilizaron el color dorado para la cara con diferentes toques de otros colores, según el gusto de cada grupo. El siguiente paso fue el envejecer la pieza y finalmente colocarla sobre un soporte de madera, pegada con silicona.



Ilustración 125. Placa de arcilla con escritura jeroglífica (detalle). 6º E.P.

Partiendo del estudio de los caracteres ideográficos de la escritura egipcia, cada alumno, de forma individual, realizó una placa de arcilla en la que, mediante incisiones en unos casos, o pintados con óxidos colorantes en otros, trató de plasmar una composición arbitraria, separando grupos de caracteres por medio de franjas verticales. Una vez cocidas las placas, se les aplicó una pátina de envejecido (a las realizadas con incisiones) o se les añadió una capa de esmalte cerámico transparente (las que habían sido pintadas con óxidos) antes de volverlas a cocer a más temperatura. Como variedad a esta actividad, se hizo otra sobre papel vegetal. Prácticamente toda la clase se sintió más identificada con el trabajo de arcilla.

Arte griego



Ilustración 126. Ménades bailando. 6º E.P.

En este trabajo realizado con ceras blandas se representan dos ménades, ninfas del bosque que cuidaron de *Dioniso* cuando era niño y después se convirtieron en sus acompañantes. En la obra de referencia, esculpida en piedra, se representaba sólo una, pero su autor quiso hacer una composición de dos figuras tratando de buscar la compensación espacial que no existía al dibujar en principio la que aparece en la parte superior.



Ilustración 127. Cabeza de Medusa. 6º E.P.

Trabajo individual en escayola, realizado con el mismo procedimiento utilizado en la máscara de la ilustración 122. Representa la cabeza de Medusa, una de las tres Gorgonas muerta a manos de Perseo ya que era la única mortal. Según la mitología griega, de su cuerpo decapitado salió el caballo alado *Pegaso*.

Otra opción a esta actividad era obtener la cabeza de *Dioniso*. En cualquiera de los dos casos, cada alumno pudo utilizar el color libremente, tanto en la propia cabeza como en la placa que, a modo de soporte, la rodea. Un número considerable de personas le aplicaron una pátina de envejecimiento como acabado.



Ilustración 128. Silueta de Hermes con Dioniso niño (*Praxiteles*). 6º E.P.

La serie de trabajos de esta actividad fue realizada en grupos de dos personas. Una vez elegidas las esculturas, se fotocopiaron según el tamaño de la fuente de donde se obtuvieron y esta fotocopia se amplió hasta alcanzar el tamaño de DIN-A3 aproximadamente. Hecho esto, se recortó y se silueteó sobre cartulina negra, que a su vez se volvió a recortar para colocarla definitivamente sobre un soporte de color. Entre las obras que siguieron este proceso se encontraban *Hércules Farnesio*, de Lisipo; *Apolo Sauróctonos*, *Venus de Cnido*, de Praxiteles; *Cariátide del Erecteion*; *Discóbolo*, de Mirón; *Esfinge*; *Victoria de Samotracia*, de la época helenística; *Apolo Belvedere* y *Doríforo*, de Policleto.

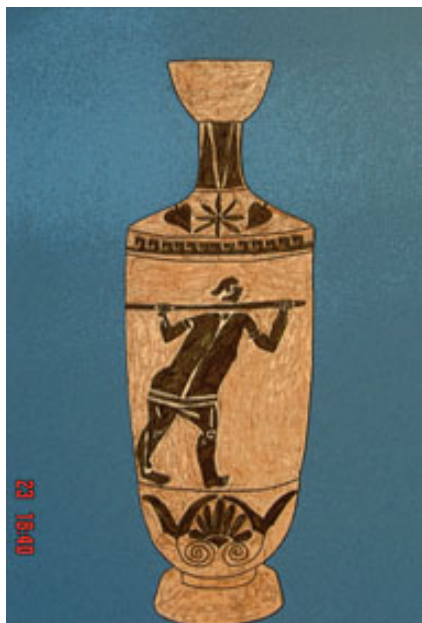


Ilustración 129. *Lécito decorado*. 6º E.P.

Partiendo del estudio de las vasijas áticas que los ceramistas griegos realizaron durante los siglos VI al V a.C., se hizo por votación, una selección de formas que presentaban estos vasos: *cráteras* (de volutas, de cáliz, acampanadas, de columnas), *lebes*, y *lécitos*, fueron las elegidas.

Una vez realizada la selección, se procedió mediante fotocopias ampliadas en diferentes tamaños a recortar la silueta de cada vaso elegido individualmente. La idea era que cada persona, sobre la forma de la vasija elegida, realizara una composición decorativa con elementos sacados de diversas fuentes, con la posibilidad de incorporar elementos propios.

Las dos opciones que se dieron para dicha decoración se asemejaba al modo que utilizaron los artistas de las cerámicas áticas de figuras negras y de figuras rojas. En el primer caso, se pintaba en dibujo en negro sobre el fondo rojo claro de la vasija. En el segundo caso, los ceramistas dejaban sin pintar las figuras silueteadas que quedaban con el color original de la arcilla, destacando sobre el barniz negro de fondo.

Para este trabajo, se dibujó en primer lugar el motivo ornamental a lápiz; una vez perfilado el conjunto, se repasó la silueta con rotulador y se procedió al coloreado utilizando colores de pastel, lápices de madera o rotuladores en algunos casos. En su mayor parte, utilizaron la modalidad de figuras negras salvo dos o tres casos que utilizaron la de figuras rojas.

Arte romano

Las actividades plásticas que se realizaron con la cultura romana como referencia fueron dos concretamente, ambas planteadas como trabajo de grupo. La primera de ellas, con alusión al mosaico, ya aludida en la ilustración 113.

La segunda, relacionada con el retrato, se desarrolló a lo largo de varias sesiones. Entre las referencias que se tuvieron en cuenta, podemos citar, entre otras: diferentes estatuas y retratos de *Augusto*; retrato de *Livia* del Fayun; *Nerón* de Oliva (Cerdeña); retrato de *Trajano* (Museo Capitolino); diferentes retratos de *Adriano*; retrato de *Marco Aurelio*...

Se ofrecieron varias posibilidades para el tratamiento de este tema:

- Dibujados sobre papel.
- Tratados en forma de collage.
- Realizados en arcilla.
- Partiendo de una cabeza de maniquí de poliestireno

El acuerdo fue unánime al elegir esta última opción. Ya se había utilizado este mismo material, con diferente tratamiento, en uno de los trabajos que años antes realizaron otros compañeros de sexto con el proyecto *Ventanas en el arte*. En varias ocasiones ya mostraron su interés por utilizarlo de alguna forma. Se decidió formar cuatro grupos con seis miembros cada uno, excepto uno que tuvo siete y cada uno de ellos haría su retrato correspondiente.

El proceso seguido en este trabajo fue el siguiente:

Fase A. Separar en dos mitades la cabeza de poliestireno y aplicar a la parte delantera de la misma una capa de polvos Nevin³⁸⁹ mezclados con agua y cola Alkil para que el material adquiriese más dureza (ilustración 128).

Fase B. Trabajar sobre la mitad de la cabeza elementos como el pelo, las cejas, alargamiento de nariz (sólo en un caso). Para ello se utilizó pasta de modelar blanca que al secar endurece con facilidad y es fácil de aplicar color sobre ella. La parte más laboriosa de esta fase estuvo en el cabello, realizado a partir de pequeños churros y colocados en diferente disposición, según el grupo. Se pegaron uno a uno con cola blanca. Una vez colocados sobre la cabeza, y antes de que se secasen, se le practicaron incisiones longitudinales para darle más realismo. El grupo que trabajó sobre soporte circular, añadió en esta fase la orla de hojas.

Fase C. Aplicar color a la cara y cuello así como a los elementos añadidos en la fase anterior. Se utilizó para ello pintura al agua.

³⁸⁹ Comercializado durante años con el nombre Blanco de bismuto, o de España

Fase D. Pegar la mitad de la cabeza ya coloreada sobre un soporte de madera previamente pintado.

Fase E. Añadir las telas sobre la cabeza o sobre la parte superior del tórax como mostraban algunos de los retratos consultados. Los trozos de tela blanca que cada grupo trajo de casa, se introdujeron en una mezcla de escayola y agua no demasiado espesa y con mucho cuidado se fueron aplicando en las zonas correspondientes. Hubo algún contratiempo que otro en la colocación de las telas ya que se manchaban zonas no deseadas y había que limpiar inmediatamente las zonas afectadas. Una vez concluido el trabajo, algunas personas manifestaron que esta había sido la fase que más les había gustado.

Fase F. Colocar algún adorno al conjunto como un broche sobre la tela de un hombro.

Fase G. Envejecido de todo el conjunto.



a



b



c



d



e



f



Ilustración 130. Fases del proceso para la realización de un retrato con referencias romanas. 6º E.P.

g

Arte visigodo



Ilustración 131. Interpretación realizada a partir de un apóstol en relieve de Anta María en Quintanilla de las Viñas (Burgos) 5º E.P.
Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras blandas



Ilustración 132. Interpretación del tema "Daniel en el foso de los leones" procedente de un capitel del S. VII de S. Pedro de la Nave (Zamora. 5º E.P.
Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con lápiz de grafito y difumino.



Ilustración 133. Interpretación de una hebilla de cinturón de bronce con relieves de, del S.VII. Valencia de S. Juan (Madrid).
Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras.



Ilustración 134. Interpretación de un broche visigodo procedente de Mérida, del S. VI (Museo de Baltimore). 5º E.P.
Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras, lápices de colores y laca de bombillas (zona superior del cuerpo, entre las alas).

Arte románico



Ilustraciones 133 – 135. 5º E.P.

135. Interpretación del Pantocrator del ábside de S. Clemente de Tahull, del S. XII. Museo de arte de Cataluña (Barcelona). Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con lápices de colores, grafito y difumino.

136. Interpretación de la *Virgen Theotokos con el niño*, S. XII. Museo Episcopal de Vich (Barcelona). Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras, rotuladores y lápices de colores.

137. Interpretación de un detalle del nártex de S. Isidoro de León “Ángel en el anuncio de los pastores”, del S. XII. Museo de arte de Cataluña ((Barcelona). Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras.



Ilustraciones 138 – 140. 5º E.P.

138. Interpretación de una miniatura románica del códice alemán *Virginitate Sanctae Mariae*, S. XI-XII. Biblioteca palatina de Parma.

Trabajo individual sobre papel DIN-A3, realizado con ceras, rotuladores y lápices de colores.

139. Interpretación de un detalle de la *Última cena de Jesús*, pintura mural románica del S. XII. Capilla del Priorato de Saint-Gilles. Montoire-sur-Loire (Francia).

Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras, rotuladores y lápices de colores.

140. Interpretación de un báculo del S. XII (detalle) procedente de Limoges. Museo Lázaro Galdiano (Madrid).

Trabajo individual sobre papel DIN-A3 realizado con ceras, lápices de colores, rotulador y laca de bombillas.

Arte gótico

Al hablar de diferentes opciones y técnicas ofrecidas para la realización de un trabajo³⁹⁰, se mostraron tres formas diferentes de enfocar el trabajo sobre vidrieras góticas. Veamos brevemente el proceso seguido en el caso de las vidrieras realizadas con arcilla, coincidente en algunos aspectos con el resto de los trabajos aunque diferenciado en el tratamiento de materiales.



Ilustración 141. Calado sobre placa de arcilla fresca. 6º E.P. Medidas aproximadas 20 x 15 x 2 cm.

Una vez seleccionada por los alumnos la técnica que deseaban utilizar para su vidriera, de manera individual, debieron realizar un boceto sobre papel, adaptándose en su tamaño al soporte sobre el que iba a ser transferido. Esto se tuvo en cuenta, de manera especial cuando se trató de rosetones sobre tapaderas de envases transparentes³⁹¹ ya que al tener que bordear las líneas de contornos con *cloisonné*, la transparencia del material utilizado permitía aplicarlo directamente sobre él facilitando en gran medida el trabajo.

En el caso de la arcilla no era tan necesario ya que el dibujo podía modificarse sobre la placa con facilidad. Algunas personas que trabajaron esta técnica, tuvieron que simplificar sus bocetos puesto que realizar los trazos demasiado pequeños o muy recargado, dificultaba el proceso de calado. Una vez realizado este paso, las placas fueron cocidas en el horno a una temperatura de 850º aproximadamente.



Ilustración 142. Vidriera coloreada. 6º E.P.

Cuando las placas de arcilla estuvieron cocidas, por el reverso, se colocó una hoja de acetato transparente sobre ellas y se silueteó con rotulador permanente la forma del hueco perforado en la arcilla, procurando hacerlo un poco más grande. A continuación se recortaron estas piezas dibujadas y se les aplicó color con laca de bombillas según la disposición que previamente debía figurar también en el boceto. Una vez seco el color, de nuevo por el reverso se pegaron las piezas coloreadas, ofreciendo un aspecto como el que muestra esta imagen.

Dentro de este mismo apartado de vidrieras, se realizó una colectiva aprovechando un marco con cristal que se había encontrado en un contenedor de desechos. Cada persona realizó igualmente su boceto que luego fue sometido a votación para elegir el que había de realizarse.

³⁹⁰ Ver página 258

³⁹¹ Ver ilustración 113, p.258

Los colores se aplicaron sobre el cristal directamente, al igual que la pasta de *cloisonné* que delimita espacios e impide, al secarse, que se mezclen los colores. En este caso, cada participante, sin seguir un modelo determinado con anterioridad, aplicó el color que personalmente creyó oportuno. Una vez encajado el cristal en su marco, se le añadió por atrás un trozo de papel de aluminio con el objeto de resaltar la luminosidad de los colores.



Ilustración 143. Rosetón gótico. 6º E.P.

Arte del Renacimiento

Las referencias que sirvieron para el estudio de esta época fueron, fundamentalmente, pictóricas aunque también hubo alusiones concretas a la escultura centrada en obras de Ghiberti, Donatello y Miguel Ángel. La arquitectura no se tuvo en cuenta para los trabajos plásticos, a pesar de las alusiones frecuentes que se hicieron de ella.

De modo general se puede decir que el trabajo realizado por los alumnos de 6º nivel fue de carácter individual utilizándose como soporte papel tamaño DIN-A3 salvo en dos o tres casos y utilizando las ceras como técnica preferente. En trabajos concretos, como las interpretaciones sobre dibujos de Miguel Ángel, Mantegna o Piero della Francesca, se utilizó lápiz de grafito y difumino. El tema más utilizado en las diferentes interpretaciones fue el del retrato.

Entre el material de consulta que los alumnos dispusieron en todo momento y del que cada uno seleccionó su obra libremente, se contó con ejemplares de *El Arte y sus creadores*, una colección de *Historia 16*, ejemplares que se fueron comprando con fondos procedentes de la cooperativa de plástica. También dispusieron, cuando fue necesario de documentación referida a autores como *Sandro Boticelli*, *Andrea Mantegna*, *Tommaso Masaccio*, *Piero della Francesca*, *Alberto Durer*, *Miguel Ángel*, *Leonardo Da Vinci*, *Rafael*, *Gianlorenzo Bernini*...



Ilustraciones 144-146

Ilustración 144. Interpretación de uno de los retratos de Giuliano de Médicis realizado por Boticelli. 6º E.P.

Ilustración 145. Interpretación de un personaje de la escena del encuentro de la Cámara de los esposos, realizado por Andrea Mantegna. 6º E.P.

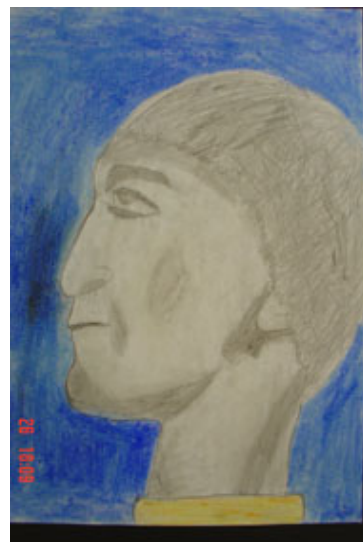
Ilustración 146. Interpretación de la obra de Rafael, *Retrato de cardenal*, realizado entre 1510 y 1511 que se encuentra en el Museo del Prado de Madrid. 6º E.P.



Ilustraciones 147-148

Las dos interpretaciones de las ilustraciones precedentes sobre la obra de Rafael, *La Virgen de Loreto*, fueron realizadas por sendos alumnos de integración. Ambos presentaban dificultades notorias para sus realizaciones plásticas, con visiones muy esquemáticas de la figura humana, más próximas a concepciones de alumnos de infantil, pero que merecen la pena destacar por el gran esfuerzo realizado por estas personas, resaltando como logro, la proporción espacial entre las figuras y el soporte, algo impensable en el caso de la persona de la primera ilustración, una niña que, dos años atrás, cuando realizaba cualquier composición plástica, utilizaba tamaños minúsculos, sin diferenciaciones cromáticas y con ausencia de rasgos diferenciadores.

En el segundo caso, un chico incorporado al grupo el curso anterior, también presentaba dificultades de trazo, ya observables en su escritura aunque la utilización del color fue, desde el primer momento, espontánea y no sujeta a convencionalismo alguno.



Ilustraciones 149-151

Ilustración 149. Interpretación próxima a la realidad de un estudio de figura masculina vista de espalda realizada por Miguel Ángel que se encuentra en la Galería Buonarroti de Florencia. 6º E.P.

Ilustración 150. Interpretación de un detalle de la *Cámara de los esposos* de Mantegna en la que se representa el propio retrato del pintor. Como anécdota, merece la pena explicar que el chico autor de esta interpretación, gran aficionado al fútbol, ante la inminencia de la exposición de final de curso y el retraso que presentaba su trabajo, pidió voluntariamente quedarse en clase para terminarlo, aunque eso supusiese no poder participar en el partido que se jugaba a diario, en el patio, durante el tiempo de recreo. 6º E.P.

Ilustración 151. Interpretación del retrato de *Segismundo Malatesta*, fragmento de la obra *San Segismundo venerado por Segismundo Malatesta* realizada por Piero della Francesca en 1451 en Rímini. 6º E.P.

Arte del siglo XX



Ilustraciones 152-154

Ilustración 152. *Collage* realizado a partir de la obra del futurista Carlo Carrà *Composizione con figura femminile*. 5º E.P.

Trabajo individual en el que se tomó como punto de partida la cabeza de mujer del cuadro aludido. Una vez realizada esta figura sobre papel DIN-A4, con rotuladores y ceras, se recortó para pegarla posteriormente sobre otra composición en tamaño mayor, a base de diferentes clases de papeles con elementos lineales añadidos, realizados con ceras.

Ilustración 153. Interpretación en *collage* del óleo de Joan Miró *Femme devant le soleil*, de 1938. 5º E.P.

Trabajo individual en el que la autora quiso mantenerse fiel a la representación de las dos figuras principales del cuadro en cuanto a la forma: la mujer y el sol, tratando ambas con papel charol de diferentes colores. Se mostró mucho más libre en el tratamiento del fondo en el que alternó las ceras y los lápices de colores, remarcando una zona central más clara con estos últimos que separaba otras dos más oscuras, una superior y otra inferior, realizadas con mezclas de ceras.

Ilustración 154. Trabajo individual realizado en dos procesos diferenciados. En el primero debían crear texturas sobre papel con lápiz de grafito valiéndose para ello de superficies diferentes o materiales que presentaran esta característica como en el caso del reverso de azulejos cerámicos. Posteriormente debían crear formas según las sugerencias que ofrecieran las texturas anteriormente creadas. Las referencias para esta actividad vinieron de diferentes obras de *Willi Baumeister*.



Ilustraciones 155-157.

Ilustración 155. Interpretación de la obra *Papier collé* de Joan Miró realizada en 1929. 4º E.P.

Trabajo individual tratado al igual que la obra de referencia con la técnica del *collage* pero con un sentido mucho más libre respecto al color y a lo materiales utilizados. Respecto al primero, sustituyó la tonalidad fría verdosa de la obra de referencia, por una cálida anaranjada obtenida a base de mezcla de colores de cera. Respecto a los segundos, los redujo a dos: ceras y papel charol de diferentes colores. Su autora tituló esta obra, *Gallina en la boca del lobo*.

Ilustración 156. Trabajo individual que tuvo como referencia diversas obras relacionadas con el arte objetual. 4º E.P.

El objeto que debía utilizar cada persona era un sobrecito de papel a elegir entre diferentes colores. De él tendrían que salir elementos realizados en papel que pendieran a modo de móviles. Estos elementos, pegados sobre un trozo de cartulina de color que, a su vez iría pegada sobre otra que contrastara con la primera. La cartulina de fondo se podía tratar opcionalmente con motivos pictóricos diferentes, al igual que el hecho de añadir textos recortados de periódico. Su autor lo tituló *Reloj de sol*.

Ilustración 157. Trabajo individual con tratamientos de texturas y referencias a obras de Manuel Millares y Alberto Burri. 4º E.P.

Al igual que en diferentes obras de estos artistas, la arpillera está presente en este trabajo y resalta claramente como un eje vertical entre dos secciones laterales tratadas con líneas diagonales no texturadas, que alternan diferentes colores en su ejecución.

8.7 Evaluación de conocimientos teóricos

A lo largo del curso, en el nivel 6º, se realizaron cuatro evaluaciones³⁹² de contenidos teóricos referidos a la documentación aportada por el profesor. Las épocas artísticas sobre las que se centraron dichas evaluaciones fueron: Prehistoria, cultura egipcia, cultura griega y cultura romana.

En cuanto a resultados obtenidos, se muestran a continuación porcentajes de un total de 25 alumnos:

Prehistoria

Superaron el 5	64%
Sobresalientes (9-10)	24%
Notables (7-8)	28%
Bien (6)	4%
Suficiente (5)	8%
No alcanzaron el 5	36%

Cultura egipcia

Superaron el 5	76%
Sobresalientes (9-10)	24%
Notables (7-8)	12%
Bien (6)	16%
Suficiente (5)	24%
No alcanzaron el 5	24%

Cultura griega

Superaron el 5	52%
Sobresalientes (9-10)	8%
Notables (7-8)	16%
Bien (6)	12%
Suficiente (5)	16%
No alcanzaron el 5	48%

Cultura romana

Superaron el 5	63%
Sobresalientes (9-10)	10%
Notables (7-8)	30%
Bien (6)	12%
Suficiente (5)	11%
No alcanzaron el 5	37%

³⁹² Ver Anexo V, pp. 444-446

8.8 Exposición del trabajo

Como se venía haciendo años atrás, la exposición de trabajos plásticos de los alumnos de 4º, 5º y 6º tuvo lugar en la sala de exposiciones de la Casa de la Cultura del Ayuntamiento de Miraflores de la Sierra. Para esta muestra, siempre fue necesario realizar previamente una serie de actividades relacionadas con la misma.

8.8.1 En clase

Los alumnos participaron en la pintura de muchos de los soportes sobre los que iban las obras (maderas, base de las pirámides...), cortaron y seleccionaron cartulinas y sobre ellas pegaron trabajos anteriores realizados sobre papel (vasos y siluetas griegas...), participaron en la elección de los trabajos a exponer (todos presentaban, al menos dos) y colaboraron en el traslado de los mismos a la sala.

8.8.2 En la sala de exposiciones

Como el traslado hubo de realizarse con dos o tres días de antelación y no se podían organizar directamente en la sala, tuvieron que ser depositados en un almacén de las dependencias del edificio por lo que el día del montaje, nuevamente fue necesario su traslado y colocación definitiva. Se contó con la colaboración de algunos padres y madres y también de algunos alumnos voluntarios.

8.9 Evaluación didáctica y cuestionario final

Para la evaluación didáctica se han de tener en cuenta los bloques de los que partió la experiencia y los objetivos que se pretendían alcanzar.

En cuanto a los primeros, el trabajo plástico propiamente dicho, se llevó a cabo según las previsiones, si bien fueron necesarias modificaciones en cuanto a la dedicación temporal, sobre todo. No pudieron atenderse otras épocas artísticas, no por considerarlas faltas de interés sino por dicha imposibilidad temporal. Su estudio queda pendiente para futuros trabajos en el ámbito escolar.

Todos los alumnos, sin excepción participaron activamente en este proyecto mostrando un grado de entusiasmo e interés considerables. En ocasiones, fueron los propios alumnos quienes determinaron sus propios retos y, ante propuestas asequibles para ellos a juicio del profesor, buscaron otras que desde su punto de vista suponían mayor esfuerzo.

En otros casos, algunos, no dudaron en volver a repetir el trabajo al no sentirse lo suficientemente satisfechos con él.

Para ciertos alumnos con un grado de autoestima no demasiado alto, este proyecto supuso recuperarla gradualmente, si no plenamente, sí hasta el grado de mostrar a sus compañeros el trabajo sin la timidez o desconfianza que manifestaron en otras ocasiones.

Los trabajos tanto de grupo pequeño como los que implicaron a toda la clase supusieron un motivo más para compartir ideas, intercambiar experiencias y respetar opiniones y gustos diferentes a los personales.

Los trabajos de investigación personal se llevaron a cabo por todos los alumnos de 6º excepto tres excepciones: uno de los alumnos repetidores, otro de

nueva incorporación al centro y una tercera, alumna de integración, con desfase curricular de más de cuatro años.

Este tipo de trabajos ayudó a los participantes a organizar su tiempo y compatibilizarlo con otras actividades escolares y lúdicas, a seleccionar datos y, por supuesto, a ampliar un poco sus conocimientos sobre temas desconocidos para ellos. Al mismo tiempo supusieron un avance en su propia metodología de trabajo que tendrán que desarrollar y mejorar en etapas académicas posteriores.

En cuanto a los objetivos propuestos inicialmente, se procuró en todo momento ofrecer variedad respecto a las referencias de artistas y obras así como las explicaciones y documentación oportunas para llevar a cabo la propuesta.

Se tuvieron en cuenta aspectos históricos, sociales, económicos, políticos, religiosos y culturales, determinantes en las manifestaciones artísticas en cada época al mismo tiempo que se establecieron relaciones espacio-temporales entre determinados hechos históricos acaecidos en lugares determinados y otros alejados geográficamente.

La ampliación de vocabulario fue una realidad al utilizar términos artísticos necesarios para el desarrollo del trabajo plástico (*menhir, megalito, mastaba, hipogeo, canope, necrópolis, canon, triglifo, mandorla...*) fueron entre otros, términos empleados por los alumnos y que guardan en su memoria como algo ya visto.

La manipulación y experimentación con materiales diversos, la utilización de técnicas diferentes y el establecimiento de relaciones entre ellos también se tuvo en cuenta a lo largo de toda la experiencia así como la reflexión personal acerca de todo cuanto se fue viendo y el análisis elemental de diferentes obras de arte.

Al término de la experiencia, a los alumnos de 6º nivel, se les pasó un cuestionario³⁹³ en el que se les invitaba a contestar cuestiones relacionadas con el trabajo llevado a cabo a lo largo del curso. A continuación se reflejan las respuestas de los 23 cuestionarios recogidos)

1.- Las épocas o culturas que más les llamaron la atención fueron:

Primera opción (a)

Época o cultura	Nº de personas que la eligieron	Porcentaje
Egipto	8	34,7%
Prehistoria	7	30,4%
Renacimiento	5	21,7%
Roma	2	8,6%
Grecia	1	4,3%

³⁹³ Ver Anexo 3.6, pp. 421-422

Segunda opción (b)

Época o cultura	Nº de personas que la eligieron	Porcentaje
Roma	8	34,7%
Egipto	4	17,3%
Renacimiento	3	13%
Grecia	3	13%
Gótico	2	8,6%

Tercera opción (c)

Época o cultura	Nº de personas que la eligieron	Porcentaje
Grecia	12	52,1%
Prehistoria	4	17,3%
Egipto	3	13%
Roma	2	8,6%
Gótico	1	4,3%

Cuarta opción (d)

Época o cultura	Nº de personas que la eligieron	Porcentaje
Egipto	4	17,3%
Grecia	4	17,3%
Roma	4	17,3%
Renacimiento	4	17,3%
Prehistoria	2	8,6%

2.- Los aspectos artísticos que consideraron más importantes:

Sobre Egipto*La construcción de las pirámides.**La escritura jeroglífica.**Las máscaras funerarias.**Las esfinges.*Sobre la Prehistoria*Las pinturas sobre roca.**Los adornos realizados con huesos.**La Venus de Willendorf.**Los utensilios que utilizaban.**El sentido de sus pinturas*Sobre el Renacimiento*Los grandes murales.**La escultura.**El Juicio final de la Capilla Sixtina.**La creación de Adán de Miguel Ángel.*

Las obras de Miguel Ángel.
La cúpula de Brunelleschi en Florencia.
La Capilla Sixtina
El David de Miguel Ángel.
La basílica de S. Pedro en Roma.

Sobre Roma

La construcción de circos.
La construcción de grandes monumentos.
Su escultura.
Los mosaicos.
Los bustos romanos.
Los grandes edificios públicos.
Las termas.
El Coliseo.

Sobre Grecia

La construcción de templos.
El Partenón.
El Hércules Farnesio.
La Victoria de Samotracia.
Su arquitectura.
El Apoxiomenos.
El Erecteion.
La Acrópolis.

3.- De tener que elegir una sería..., porque...

Grecia:

- *Porque la dificultad del trabajo que hemos hecho sobre ella, me ha resultado un reto interesante.*
- *Porque me parece un arte perfecto.*

Renacimiento:

- *Para conocer más a Miguel Ángel.*
- *Por el avance de su sociedad.*
- *Por Miguel Ángel y Leonardo da Vinci.*
- *Por las innovaciones de la época.*

Prehistoria:

- *Por conocer términos tan antiguos.*
- *Por lo que tiene de misteriosa.*

Egipto:

- *Porque me impresiona cómo una cultura tan antigua manejara tan bien el arte, la momificación y la forma de establecer su sociedad.*
- *Por conocer más de sus dioses.*
- *Porque me gustan los jeroglíficos.*

- *Porque me gusta su escultura.*

4.- Los nombres de los artistas que más les gustaron... *Miguel Ángel, Mirón, Mantegna, Piero della Francesca, Rafael, Leonardo da Vinci*

.

5.- Las obras que más recordaron de sus artistas preferidos...

El David (M. Ángel), 56,4%
La Piedad (M. Ángel), 30,4%
Moisés (M. Ángel), 25,9%
Cúpula de Santa María dei Fiori (Brunelleschi), 25,9%
Discóbolo (Mirón), 17,3%
Gioconda (Leonardo da Vinci), 13%
Capilla Sixtina (M. Ángel), 8,6%
Baldaquino (Bernini), 4,3%
Basílica de S. Pedro (Bramante), 4,3%
Cámara de los esposos (Mantegna), 4,3%
Nacimiento de Venus (Sandro Botticelli), 4,3%
Éxtasis de Santa Teresa (Bernini), 4,3%

6.- Los artistas más nombrados fueron..., y los relacionaron con...

Miguel Ángel (Renacimiento), 56,4%
Rafael (Renacimiento), 25,9%
Leonardo da Vinci (Renacimiento), 34,5%
Brunelischí, (Renacimiento), 21,6%
Piero della Francesca (Renacimiento), 21,6,3%
Mantegna (Renacimiento), 17,3%
Mirón (Grecia), 17,3%
Cranacci (Renacimiento), 8,6%
Bramante (Renacimiento), 8,6%
Donatello (Renacimiento), 4,3 %

7.- Lo que este paseo por la Historia del Arte ha supuesto para cada uno...

Ha aumentado los conocimientos históricos y artísticos (95,3%)
Ha servido para aprender nuevas técnicas (86,7%)
Ha enriquecido el vocabulario (73,7%)
Ha ayudado a mejorar las producciones artísticas (56,4%)
Ha sido indiferente (0%)
No ha servido de nada (0%)

8.- La valoración que mereció, puntuada de 1 a 10 (correspondiendo la máxima puntuación a 10 y la mínima a 1), fue la siguiente:

Puntuación 10 (43,35%)
Puntuación 9 (34,7%)
Puntuación 8 (13%)

Puntuación 7 (4,3%)

Puntuación 5 (4,3%)

9.- La consideración respecto al enfoque de la asignatura fue...

Positiva (86,7%)

No contestaron (8,6%)

No era muy buena (4,3%)

Para las respuestas afirmativas, las razones argumentadas...

Porque el arte es muy importante

Porque de cara al instituto te prepara mejor

Porque ha ampliado nuestros conocimientos históricos

Porque antes no me gustaba la plástica y ahora me encanta

Se aprenden muchas cosas que un niño merece aprender

Porque aprendes a la vez historia y arte

Lo hemos pasado muy bien

Porque llevaremos aprendido eso siempre

La persona que manifestó que la consideración no era muy buena, argumentaba a su respuesta: *para mí el arte sólo es importante para las personas que se vayan a dedicar a algo relacionado con él.*

10.- Entre la opción de trabajar con libros o sin ellos en la clase de plástica, manifestaron...

Trabajar con libros (8,6%)

Trabajar sin libros (82,6%)

No contestaron (8,6%)

Los que eligieron la opción sin libros, como se había llevado, argumentaron para ello...

Porque es ameno y divertido

Con el libro, lo único que haríamos sería dibujar, recortar y pega.

Surge más interés con los libros de consulta y los documentales

Porque hemos trabajado diferentes épocas

Porque las dudas se resuelven mejor de esta forma

Porque hay más actividades y se aprende arte a la vez

Porque desarrolla más la imaginación

Porque todos aportamos nuestras ideas

Porque hay cosas que un libro no enseña

Porque de esta forma vamos paso a paso.

De las dos personas que preferían trabajar con libro, una de ellas exponía de esta forma su razonamiento: *Porque si tienes que dar dos horas de clase a la semana, más los trabajos, más El terrible florentino... y si a todo esto le sumas estar hablando en algunas clases de Lengua, de arte, acabas de arte hasta las narices.*

Capítulo IV

Análisis final



1. Análisis de los diferentes proyectos

1.1 Proyecto: Ventanas en el arte

1.1.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

Atendiendo a la valoración que sobre este proyecto realizaron los alumnos al finalizarlo, caben destacar varios aspectos:

En primer lugar, su consideración como muy bueno por parte del 82,6 % de los participantes frente al 4,3% que lo consideraba regular. Esto supone una acogida favorable mayoritaria y un grado de interés y participación mantenidos a lo largo de todo el tiempo en el que se llevó a cabo.

En segundo lugar, la asunción por su parte de haber cambiado el conocimiento sobre el tema de las ventanas, manifestado en el 95,6% que afirmaba este hecho frente al 1% que pensaba lo contrario.

De las razones principales que fundamentaban este cambio, se pueden destacar cuatro:

- Mejora en el vocabulario personal (entre las palabras más mencionadas que no conocían anteriormente, podemos citar como ejemplo: frontón, parteluz, clave, bisagra, claraboya, ojo de buey, barbacana, postigo, ajimez, falleba, peralte, dovela, celosía, jamba o alféizar).
- Conocimiento más extenso del tema. En cuanto a formas de ventanas: la basculante, la de fuelle, la giratoria, la de guillotina. Respecto al cierre de hojas: las de postigos o las de persiana enrollable.
- Conocimiento de artistas de los que antes no habían oído hablar (Matisse, Murillo, Jan Steen, E. Hopper, Juan Sánchez Cotán, Max Ernst, René Magritte, o Marcel Duchamp).
- Conocimiento de más tipos de arcos (de medio punto, apuntado, de herradura, rampante, falso arco por aproximación de hiladas, arcos de medio punto cruzados o lobulado).

En tercer lugar, su opinión favorable en un 73,9% respecto a que las actividades de Educación Plástica deben tener un punto en común que vertebral el trabajo a lo largo de todo el curso.

Este resultado contrasta con algunas opiniones manifestadas al comienzo de la experiencia en el sentido de considerarla como algo aburrido y monótono. Fuera de las respuestas del cuestionario, muchas personas manifestaron que nunca pensaron, en un principio, que el trabajo podía ser tan variado y divertido.

En cuarto lugar, la aceptación del trabajo en el taller (39,1%) a pesar de tener un carácter voluntario y llevarse a cabo fuera del horario escolar, una muestra del interés que generaba la propuesta y la constancia del mismo. Este porcentaje fue superado por la opción de considerar tanto esta forma de trabajo como la planteada en la clase dentro del horario escolar, en igualdad de preferencia (43,4%).

En quinto lugar, la elección como trabajo tridimensional más valorado, al que pusieron por título *Ventana del mar II*, un trabajo en el que participó toda la clase, relacionado con el arte objetual, con Matisse y con Duchamp y con unas dimensiones considerables (126 x 78 x 13 cm.), hecho que demuestra que el miedo al trabajo con volumen en la escuela no sólo desaparece cuando se aúnan esfuerzos y se sugieren propuestas atractivas, sino que se convierte en estímulo para la superación de retos diferentes a los que ofrece el trabajo bidimensional.

1.1.2 Análisis de la opinión del docente

Con respecto al profesor, la realización de este trabajo supuso un reto personal en varios sentidos:

En primer lugar, el mantenimiento del interés y la ilusión de los alumnos a lo largo de todo el tiempo que duró la experiencia.

En segundo lugar, la búsqueda de información teórica y documentación icónica que ayudara y facilitara su realización.

En tercer lugar, la disposición personal para llevar a cabo el trabajo de los talleres, fuera del horario escolar.

Todo ello, incrementó de forma significativa su tiempo de dedicación al centro y a los alumnos, pero valió la pena y, aunque siempre se encuentran errores en la propia labor docente, la experiencia le sirvió para aprender también junto con sus alumnos.

De igual forma, su opinión coincidía en la de los alumnos en cuanto a la ampliación de su vocabulario (puesto de manifiesto en textos escritos elaborados por ellos o explicaciones dadas a los visitantes de las exposiciones), o el mayor número de artistas conocidos tras la experiencia. También en el hecho de plantear el trabajo de plástica a partir de un eje dinamizador que ofrezca cohesión al mismo en períodos prolongados del curso escolar.

Supuso de igual modo, la constatación de los beneficios que pueden reportar a los alumnos, planteamientos didácticos globalizadores ya que facilitan y permiten la reflexión, la relación de hechos, conceptos y acciones humanas, dotándoles de un mayor sentido tanto en su apreciación teórica como en la praxis.

Se ha de destacar también la importancia del apoyo recibido tanto del equipo directivo como de las familias de aquel grupo de alumnos que, en más de una ocasión, participaron activamente junto a sus hijos en la consecución de metas propuestas y que dejaron testimonio de su conformidad y satisfacción por el enfoque dado a esta asignatura, en los cuestionarios ofrecidos a los visitantes en algunas de las exposiciones llevadas a cabo con los trabajos plásticos de los alumnos.

1.2 Proyecto: El *collage* en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters

1.2.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

En los tres niveles en los que se trabajó con este proyecto, hubo una valoración buena por parte de los alumnos que le otorgaron una puntuación 5 como máxima (en torno al 60%), en una escala 0-5. Este porcentaje disminuyó (56,25%) en el caso de 4º nivel de Primaria. Puede deducirse una buena acogida a la propuesta y un trabajo tanto individual como colectivo, realizado con interés.

Las preferencias por unas actividades u otras variaron según los niveles educativos correspondientes. Así, en 3º, la actividad mayoritariamente preferida (80%) por los alumnos fue aquella en la que se utilizó el papel de aluminio como punto de partida. Tal vez la novedad en la utilización de este material, el resalte que ofrecía a los colores aplicados sobre él o las posibilidades de zonas texturizadas que permitía, fueron las causas para su elección.

Los alumnos de 4º manifestaron un interés mayor ((62,5%) por los trabajos realizados a partir de tres fotocopias en blanco y negro. Pese a no observarse diferencias en sus actitudes respecto al resto de ellos, mostrándose en todos con muy buena disposición, su elección tal vez se debió a la influencia de un grupo de personas, en cierto modo líderes del grupo, que manifestaron anteriormente su satisfacción ante esa actividad concreta, y le dedicaron todo tipo de elogios.

En los alumnos de 5º, se pudo observar una elección más racional y conceptual. Se decantaron por los poemas dadaístas (88,8%) y la realización de diapositivas que los originaron.

En cuanto al resto de las opiniones de los alumnos sobre este tipo de trabajo plástico, se pueden destacar aquellas que reclamaban una mayor utilización en clase y las que manifestaban su utilidad en los casos en los que no se sentían seguros con otras técnicas como el dibujo o la pintura.

1.2.2 Análisis de la opinión del docente

Si se considera el *collage* como una técnica plástica equiparable a otras muchas, sólo estaríamos atendiendo a su aspecto técnico y manipulativo, descuidando el carácter racional y reflexivo, aspectos importantes en la realización de cualquier obra y que se intentaron potenciar en los alumnos, en cualquiera de las propuestas que se llevaron a cabo.

Se potenció el desarrollo de la imaginación constructiva partiendo de fragmentos de realidades existentes anteriormente, descontextualizándolos para insertarlos en un nuevo contexto cuyas realidades fragmentarias ofrecieran diferentes posibilidades de lectura. En este sentido, se trató de unificar tareas de tipo manual con otras de pensamiento, hecho que no siempre tuvo una relación efectiva deseada ya que el azar, presente en numerosas ocasiones, satisfacía con sus resultados a los autores del trabajo, dándolo como válido sin ningún tipo de objeción mental. Ejemplos de este caso pueden apreciarse en las ilustraciones 53, 58 o 62³⁹⁴. Sin embargo hubo obras realizadas en las que reflexión y manipulación, como

³⁹⁴ Ver Cap. III, pp. 176, 183 y 185 respectivamente.

elementos de un proceso de trabajo, se dieron en paralelo como en el caso de las ilustraciones 59, 61 o 63³⁹⁵.

Otro aspecto importante, que puede considerarse con buenos resultados, fue la intención de relacionar el lenguaje plástico y el lingüístico-poético presente en las composiciones colectivas de poemas dadaístas realizadas por los alumnos de 5º nivel partiendo de *collages* sobre acetato para diapositivas. En el aspecto plástico de las diapositivas el factor azar tuvo su importancia ya que el reducido tamaño del soporte y los elementos utilizados para su realización impedían muchas modificaciones. Este hecho dio lugar a la sorpresa, cuando se proyectaron sobre la pantalla, y desató toda suerte de asociaciones, metáforas, onomatopeyas e ideas absurdas, presentes en los poemas.

Diferentes aspectos planteados como objetivos, se lograron también, en mayor o menor medida (mejora de la percepción sensorial, uso de materiales sencillos, conocimiento inicial sobre el dadaísmo o el empleo de colores y texturas con un sentido más libre), por lo que se podría considerar los beneficios que este proyecto aportó a los alumnos participantes.

1.3 Proyecto: La mujer y el arte en Educación Primaria

1.3.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

En esta ocasión, no se recogieron por escrito las opiniones de los alumnos respecto al proyecto realizado.

Sí se pudo apreciar por parte del profesor las numerosas muestras de satisfacción generalizada entre los alumnos ante las obras de mujeres artistas que se les presentaron.

Su desconocimiento de estas mujeres artistas y otras a lo largo de la historia, les llevó a reconocer, por un lado, el error de creer que sólo los hombres podían ser considerados como tales. Por otro, a comprobar la variedad temática y técnica que las mujeres utilizan, al igual que los hombres, en sus obras y no sólo aquellas que, de forma estereotipada, se identifican en múltiples ocasiones con ellas.

Sin duda alguna, los alumnos de 5º nivel, mostraron su admiración por la persona y la obra de la pintora Van den Eynde ante ella misma y, posteriormente, en numerosas ocasiones ante el profesor. Fue posteriormente a su visita cuando una de las alumnas manifestó su deseo de realizar estudios en la Facultad de Bellas Artes cuando llegara su momento.

Los alumnos de 6º, por su parte, manifestaron su desacuerdo y la queja de no haber podido compartir con sus compañeros de 5º, la visita de dicha pintora. Estas quejas no estaban exentas de razón y el profesor tomó buena nota de ello para evitar que pudiera suceder algo parecido en el futuro.

³⁹⁵ Ver Cap. III, pp. 173, 174 y 175 respectivamente

1.3.2 Análisis de la opinión del docente

El aspecto más destacable de esta experiencia de trabajo, se centró en la reflexión presente en el desarrollo de la misma acerca de la desigualdad de consideración y trato que la mujer en general, y particularmente en el ámbito artístico, ha sufrido a lo largo de la historia. Dicho aspecto se encontraba formulado como objetivo a conseguir en el planteamiento inicial del proyecto, y, a la vista de los resultados, se puede considerar como conseguido.

Un hecho que, sin duda, ayudó a clarificar dudas y desconocimiento ante la mujer artista, fue la presencia en el centro de la pintora C. Van den Eynde. Supuso descubrir su obra, escuchar sus motivaciones, entender con sus palabras que el proceso creador requiere el esfuerzo y la constancia suficientes para no derrumbarse ante las dificultades. En definitiva, permitió a los alumnos acercarse a una realidad palpable para sentirse más próximos a la de muchas otras mujeres, artistas o no, que buscan una vía de realización personal y en cuyo empeño, no existe ninguna diferencia respecto al hombre.

Se considera de gran importancia poder contar en las aulas de Primaria con la visita de personas que dominan un campo determinado ya que su experiencia sobre el mismo, estimula el interés en los escolares y les ofrece ampliación de conocimientos y, tal vez, sirva para sembrar la semilla de futuras dedicaciones profesionales y personales.

1.4 Proyecto: Una experiencia fotográfica en el tercer ciclo de Primaria

1.4.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

Tanto los alumnos de 5º como los de 6º, se sintieron plenamente interesados, participativos y satisfechos de su trabajo en la propuesta en la que debían realizar fotografías en blanco en negro manipulando ellos mismos la cámara y organizando el emplazamiento y fondo de las personas, en el caso de 6º, y de los objetos en el caso de 5º. En ambos niveles manifestaron su deseo de prolongar la experiencia a lo largo de todo el segundo trimestre, por lo que se puede deducir que el trabajo les resultó gratificante y sirvió para la ampliación de sus conocimientos.

Semejante grado de satisfacción mostraron los alumnos de 6º con la propuesta de trabajo que pretendía realizar distorsiones del propio rostro, por el aspecto jocoso de los resultados y por la posibilidad de verse ellos mismos con una imagen diferente a la habitual.

En último lugar, en cuanto a preferencias, los alumnos de 6º situaron las modificaciones que realizaron sobre retratos realizados por diferentes artistas. Esto no quiere decir que la propuesta no hubiese tenido una buena acogida, simplemente reflejaba el resultado de preferencias personales mayoritariamente coincidentes.

1.4.2 Análisis de la opinión del docente

Si bien fueron varios los objetivos fijados como meta a conseguir con esta experiencia, podemos centrar en uno todos ellos: el potenciar la fotografía en la Educación Primaria como medio de expresión y experimentación personal.

No siempre se tiene en cuenta esta propuesta de trabajo y sería conveniente incluirla con mayor frecuencia, con el grado elemental o profundidad que el grupo al que vaya dirigida lo requiera, ya que se pudo constatar que goza de buena acogida por parte de los escolares y, a partir de ella, se pueden generar diferentes actividades que la complementan.

También puede suceder el recorrido inverso: desde la manipulación y transformación de retratos de otros autores, se puede llegar a la realizaciones fotográficas personales, con temática sugerida o libre, realizar fotomontajes colectivos o particulares, realizar archivos fotográficos como documentos de las diferentes fases por las que pasa un trabajo o, sencillamente expresar mediante este lenguaje una idea determinada.

En definitiva, se trata de ofrecer nuevas posibilidades de expresión que amplíen las opciones de elección personales y que se ajusten más a los propios gustos.

En cuanto a los objetivos iniciales planteados, se consiguió la interpretación y modificación de retratos de Escher y de Matisse, incorporando color a las fotocopias aportadas, incorporando rasgos faciales que no aparecían en los originales, o añadiendo nuevos elementos que daban al modelo original un aspecto diferente.

Aunque en un principio, al manipular los alumnos la cámara fotográfica, no se prestaba demasiada atención tanto al encuadre como a la posición del fotógrafo respecto a los objetos a fotografiar, se logró que muchos de los alumnos tuvieran en cuenta las nociones sencillas dadas por el profesor sobre estos aspectos y obtuvieran resultados más satisfactorios que aquellos compañeros que no las tuvieron.

La fotografía en blanco y negro posibilitó a los alumnos de 5º nivel, trabajar el color sobre ellas con un sentido libre y divertido, además de permitirles diferenciar, de manera más evidente, las zonas claras de las zonas oscuras.

La relación entre la fotografía en blanco y negro y la fotocopidora como herramienta de trabajo, se puso de manifiesto en las distorsiones de su propio rostro que realizaron los alumnos de 6º nivel a partir de fotocopias de originales fotográficos. Este hecho supuso también para ellos una novedad puesto que nunca habían manejado (aunque guiados por el profesor) la fotocopidora de forma directa para sus trabajos.

1.5 Proyecto: El cartel publicitario

1.5.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

En general, se puede señalar que, de entrada, el modo en el que los alumnos percibían el tema, era como una realidad social de la que nos íbamos a hacer eco plásticamente sin ir más allá de este hecho. Tras el planteamiento de las cuestiones iniciales, era cuando comenzaban a percibir que no sólo íbamos a trabajar plásticamente sino que se trataba de algo más aunque no eran demasiado conscientes de la importancia de esta realidad para sus vidas.

Se puede destacar el ambiente distendido en el que realizaron sus composiciones, la agudeza de algunas personas al realizarlas y la influencia de las mismas sobre sus compañeros que no eran capaces de percibir segundas intenciones en los mensajes publicitarios creados. El grado de implicación personal fue generalmente muy satisfactorio salvo casos excepcionales tanto en el aspecto plástico como en el tratamiento teórico y reflexivo de la propuesta.

1.5.2 Análisis de la opinión del docente

Si con el proyecto de trabajo sobre la mujer y el arte se buscaba un motivo de reflexión, con el Cartel Publicitario, se buscó en todo momento el fomento de la misma y, sobre todo, el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos, encaminada a la toma de decisiones y elecciones personales respecto a las múltiples ofertas comerciales y de consumo que nuestra sociedad ofrece continuamente y de forma machacona.

Como se apuntaba en el apartado 5.6, “evaluación didáctica” de este proyecto, próximos a su término, se observaron muestras de ese pensamiento crítico respecto al hecho publicitario, presentes en comentarios que los propios alumnos realizaban en casa o entre sus amigos y que trataban de transmitir la idea de “defensa” ante la publicidad y el consumo indiscriminado. Estas manifestaciones realizadas en clase por los alumnos, justificaban por sí mismas el acierto del proyecto desde el punto de vista del profesor y la necesidad de tenerlo presente en sucesivas propuestas de trabajo. No se puede asegurar, ciertamente, que a partir de ese momento, este juicio crítico estuviera presente en cada momento de su vida diaria en todos los participantes, pero basta que sólo un pequeño grupo lo interiorizara de modo significativo para que la experiencia gozara del valor pretendido.

La desprotección argumental en la que se encuentran nuestros escolares y la atracción que sobre ellos ejerce los mensajes publicitarios, los convierte en presas fáciles de los intereses lucrativos de marcas comerciales y de los objetivos económicos de sectores socialmente considerados como buenos.

Se considera necesario, desde la escuela, insistir en la educación de la capacidad crítica de los niños, de forma continuada; hacerles notar las verdaderas intenciones que mueven los mercados y las verdaderas necesidades que como individuos requieren para una vida digna, con sentido personal, y no dependiente de gustos y exigencias externas a ellos. Se considera necesario, igualmente, ayudar a interiorizar en los alumnos la credibilidad de argumentos que los defiendan como un escudo de los dardos consumistas y hagan más libres y menos condicionadas las elecciones en cualquier aspecto de sus vidas.

En este sentido se trabajó partiendo de uno de los objetivos que trataba de fomentar las capacidades críticas y decisorias de los alumnos frente a la publicidad y aunque no se pueda asegurar que se consiguió plenamente, si se puede afirmar que muchos de los alumnos manifestaron exponer en sus casas el cuidado que hay que poner ante la publicidad y el hecho de consumir aquello que realmente es necesario, teniendo en cuenta, entre varias ofertas, la más idónea.

Por otro lado, puede ser enriquecedor también, resaltar la vertiente artística de multitud de mensajes publicitarios y cómo se puede disfrutar de ellos desde una perspectiva que no persiga otra meta que la puramente estética.

También se trabajó este aspecto desde uno de los objetivos planteados: los alumnos eligieron libremente imágenes que consideraron más atractivas que otras para realizar sus composiciones, cuidaron (en general) los rótulos y expresaron opiniones de aprobación o rechazo ante trabajos realizados por los compañeros, teniendo en cuenta el tipo de imágenes que habían utilizado, los colores empleados, la manera en que habían sido distribuidas en el espacio así como su relación con el mensaje del texto utilizado.

Aunque no estuvo planteado como objetivo, el carácter lúdico, jocoso³⁹⁶ en ocasiones e irónico³⁹⁷ en otras, se dio en muchos de los trabajos realizados y se manifestó de forma clara en ellos.

1.6 Proyecto: Arte objetual y Ready – made

1.6.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

El hecho de que aproximadamente el 70% de los alumnos otorgara una valoración máxima entre 7 y 10 a este proyecto, a su término, frente al 15% que lo valoraba entre 0 y 3 como puntuación mínima, evidencia una buena acogida por su parte y un grado de satisfacción personal alto por los resultados obtenidos.

También se puede deducir este hecho de su deseo mayoritario en cuanto a que esta propuesta de trabajo se realizase, al menos, una vez por trimestre (75%).

Y entre las razones que de forma espontánea manifestaron en muchas ocasiones, destacan aquellas de los alumnos que se sienten menos seguros al afirmar que los objetos utilizados *les daban ideas para hacer cosas diferentes* o que *era muy divertido trabajar con objetos distintos en sus composiciones*.

1.6.2 Análisis de la opinión del docente

Entre los objetivos planteados al inicio de este proyecto, aunque equiparables en importancia, podemos destacar cuatro que, de manera especial, fueron tenidos en cuenta, puestos de manifiesto en numerosas ocasiones y motivo de reflexiones periódicas.

En primer lugar, *favorecer el pensamiento divergente*. Algo es lo que es, todos lo damos por válido y, casi nunca nos paramos a pensar qué podía ser además de lo que ya nos parece. Pensamos en determinados conceptos (amor, paz, dolor, esperanza...) y al tratar de representarlos, seguimos esquemas aceptados íntimamente en nuestro pensamiento sin que nos planteemos nuevas posibilidades.

³⁹⁶ Ver ilustración 89, Cap. III, p. 211

³⁹⁷ Ver ilustración 87, Cap. III, p. 210

El fomento del pensamiento divergente supone ir abriendo, paso a paso, la mente a nuevas y diferentes posibilidades, a buscar no una sino varias respuestas. Si atendemos, por ejemplo a muchos de los títulos que los alumnos pusieron a sus obras, podemos constatar este hecho: *Rascacielos*, *Cruce de caminos*, *Enigma canica*, *Campo de aterrizaje*, *Barco en agua profundas* o *Catorce náufragos*³⁹⁸, son ejemplos que muestran esta capacidad de ir ampliando lo que se ve y dando lugar a nuevas y diferentes lecturas.

En las edades de nuestros escolares, puede presentarse este hecho como un juego, como una invitación a la fantasía, como echar un pulso a lo irreal, ¿pero..., quién sabe? Tal vez ese juego inicial se convierta en una forma consolidada de vernos y de ver el mundo que nos rodea en sus múltiples posibilidades.

Las utopías forman parte, en su origen, de modos divergentes del pensamiento. ¿Dónde estaríamos si no hubiesen existido en la mente humana, si determinadas personas, de manera natural, no hubiesen sentido la necesidad de entrever nuevas posibilidades y hechos más allá de lo comúnmente aceptados?

En principio, los alumnos tendieron a lo fácil, a acomodarse a la norma porque resultaba más fácil. Supuso siempre un acto de reflexión salirse de ella, buscando alternativas. Si todo conocimiento reporta beneficios personales (siempre y cuando se de en el individuo un deseo de aprender) y sociales, podemos pensar que es bueno estimular el pensamiento que nos lleve a ellos.

Si en el arte encontramos argumentos que estimulen y favorezcan el pensamiento divergente, se podrían tener en cuenta, e incorporarlos a los currículos escolares con pleno derecho.

En segundo lugar, *potenciar el sentido metafórico*. Si el anterior objetivo se podía identificar con un sentido racional, este se puede hacer con un sentido poético.

La metáfora lingüística esté presente en los contenidos escolares ya en edades tempranas, ¿por qué no incluir de igual manera la metáfora plástica y visual? Se puede hacer, y de hecho se obtienen buenos resultados casi de manera natural por parte de los alumnos; basta con empujarles un poquito, ponerles en situación de dar una vuelta más a la tuerca.

En la ilustración 101³⁹⁹ podemos apreciar un ejemplo de cómo se ha conseguido lo que se está exponiendo. Desde el principio, un grupo de chicos y chicas tuvo clara la idea de que el trozo de escayola del que se partía, podía ser un barco y se asumió como válida por parte del resto de los compañeros. Sobre él se trabajó añadiendo elementos. Lo más sorprendente, fue el título que propuso para el trabajo finalizado, una chica de integración con deficiencias notorias: *Barco en aguas profundas*. Se produjo una metáfora plástica de forma intuitiva, espontánea. Sus compañeros pudieron racionalizar la propuesta; ella, sencillamente la sintió y la expresó.

En tercer lugar, *ofrecer ejemplos de artistas reconocidos que incorporan a sus obras objetos diversos*.

Hay ocasiones que reprimimos nuestras ideas, pensamientos o intuiciones por no considerarlas demasiado importantes para ser expuestas y conocidas por los demás; pero basta que alguien se atreva a hacerlo, para sentirnos más seguros y

³⁹⁸ Ver ilustraciones 93, 95, 96, 99, 101 y 104, Cap. III, pp. 221, 223, 224, 226, 228 y 229 respectivamente

³⁹⁹ Ver ilustración 101, Cap. III, p. 225

pensar que, aquello que pensábamos o intuíamos, puede ser valorado positivamente por otros.

Pero lo más importante, con reconocimientos externos o sin ellos, es que sintamos satisfacción personal por lo que hacemos, que disfrutemos y que proyectemos en ello parte de lo que somos.

Como se señalaba en el capítulo III⁴⁰⁰, el objeto se puede convertir en un puente que ayuda a expresar una idea cuando faltan, son insuficientes o se carece de otros recursos.

Las referencias documentales de diferentes obras y artistas, formaron parte de los recursos de consulta utilizados por los alumnos para la realización de sus obras. De ellos tomaron ideas para llevarlas a cabo y con ellos sintieron la fuerza expresiva de los diferentes materiales utilizados. Esto quedaba reflejado en los múltiples comentarios orales que, de forma espontánea, expresaban los alumnos. También en estos comentarios reflejaban sus preferencias respecto a los artistas cuyas obras habían visto. Entre estas preferencias destacaron: *Schwitters, Duchamp, Ernst, Oppenheim, Lucio Muñoz, Ángel Ferrant o Spoorri*.

Podemos pensar que el conocimiento de estos autores, al menos mientras duró la experiencia, se incorporó a su bagaje de conocimientos artísticos. Que lo mantengan y lo amplíen o no, dependerá de cómo se siga propiciando en el futuro el acercamiento a estos o a otros artistas y del grado de motivación que les lleve a ello.

Por último, el objetivo *favorecer el diálogo y la reflexión acerca del objeto*, además de convertirse en una actividad que se llevó a cabo sin grandes esfuerzos porque tal vez fuese como sumergirse en un escenario de cuentos fantásticos, supuso una reafirmación del pensamiento individual porque las aportaciones se contemplaban desde una óptica de aceptación y validez. Hubo discrepancias, cierto, pero respetadas.

Por ejemplo, en la obra que muestra la ilustración 98⁴⁰¹, *Olé*, algunos compañeros no estaban de acuerdo en la forma en que sus autores habían colocado los elementos que configuraban el rostro del supuesto torero. Aseguraban que debían de haber colocado un contorno que lo delimitara y que las orejas no debían resaltar tanto.

También hubo quien mostró su disconformidad en la obra *El gato enamorado de la luna*⁴⁰², aduciendo que sólo se veía la cabeza del gato y que hubiera estado mejor con el cuerpo entero.

En el mismo sentido, ante la obra *Mariposa volando hacia la luz*⁴⁰³, algún compañero señaló que los ojos de la mariposa era excesivamente grandes y que hubiera estado mejor si la bombilla de la parte superior izquierda hubiera podido encenderse.

⁴⁰⁰ Ver Cap. III, punto 6.4, p. 229

⁴⁰¹ Ver Cap. III, punto 6.4.1, p. 232

⁴⁰² Ver Cap. III, ilustración 100, p. 233

⁴⁰³ Ver Cap. III, ilustración 106, p. 237

1.7 Instalaciones en la escuela

1.7.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

Si tenemos en cuenta los objetivos generales planteados para este proyecto, aunque todos fueron tratados con la misma importancia, los que más destacaron en las opiniones y manifestaciones de los alumnos acerca del trabajo fueron:

En primer lugar el empleo como soporte de un material no empleado hasta ese momento en el aula: los troncos y ramas de árboles. Frente a la dificultad inicial que algunas personas manifestaron al trabajar sobre él, siguió la sorpresa y el reto que suponía tener en cuenta cuestiones como la posición en la que se colocara el tronco o la rama, el espesor de la pintura a aplicar, o la realización de bocetos previos que luego debían pasar al soporte.

En segundo lugar, el planteamiento de trabajo en grupo que conllevaba tener en cuenta ideas ajenas a las propias, respeto y aceptación de las mismas. Supuso un enriquecimiento en su relaciones personales y permitió que se sintieran grupo.

En tercer lugar, la posibilidad de ocupar un espacio tridimensional, participar y poder formar parte del mismo y además, comprobar que otras personas ajenas al grupo lo hacían de igual forma.

1.7.2 Análisis de la opinión del docente

El análisis de este proyecto, parte una vez más, de los objetivos iniciales, su grado de consecución y, sobre todo, de aquellos que más relevancia mostraron a lo largo del proceso tanto para los alumnos como para el profesor.

Uno de ellos, *fomentar el trabajo cooperativo de grupo*, se convirtió en el eje principal del proyecto ya que llegó a percibirse el resultado plástico final no como la suma de elementos aislados sino como una obra única hecha de realidades individuales. Los protagonistas fueron los grupos; los que sintieron la satisfacción del reconocimiento a su trabajo, todos y cada uno de los participantes.

El flujo de intercambios entre las personas estimuló el pensamiento de unos, incrementó en otros el sentido racional y la capacidad de abstracción y, favoreció a todos en un respeto generalizado ante lo ajeno.

La sensación perceptiva ante la obra acabada dejó traslucir en algunas personas algo parecido a lo que Arnheim llama resonancia y que se da cuando “se recibe algo más que la información que transmite la imagen”⁴⁰⁴. Díaz-Obregón relaciona esta resonancia con “la contribución irracional del arte y los sentidos en la búsqueda de la felicidad”⁴⁰⁵. Y esa sensación de felicidad se pudo comprobar en más de una ocasión.

Otro objetivo, íntimamente relacionado con el anterior, *disfrutar del proceso*, se convirtió casi en una exigencia. No se pretendió en ningún momento definir la exactitud del producto final, se trataba de alcanzar una meta abierta a la sorpresa y por lo tanto, cualquier logro era bien recibido y celebrado. Volviendo a las palabras

⁴⁰⁴ ARNHEIM, Rudolf (2004, 1ª Ed. 1989): Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona, Paidós, p.

47

⁴⁰⁵ DÍAZ-OBREGÓN CRUZZADO, Raúl, Op. Cit., p. 291

de Arnheim, “la dinámica que transmite la imagen resuena en el sistema nervioso del receptor. El cuerpo del espectador reproduce las tensiones del balanceo, de la ascensión y de la inclinación de tal forma que él mismo une en su interior las acciones que está viendo realizarse en el exterior. Y estas acciones no son simple gimnasia mental, son formas de estar vivos, formas de ser humano”⁴⁰⁶.

La muestra de este disfrute se pudo comprobar en el desarrollo de la propia clase, en los comentarios de los alumnos, en el grado de participación y aporte de ideas que continuamente tenía lugar y, en definitiva en el deseo de continuar el trabajo plástico en otras materias (en los alumnos de 5º).

Los autores, al mismo tiempo en espectadores a lo largo de todo el proceso, se dejaron llevar por la alternancia de emociones suscitadas por una u otra postura.

En los alumnos de 6º, la exteriorización del disfrute en el trabajo, se manifestó en mayor medida en la última fase del proceso, en el momento de la instalación de los troncos. En primer lugar, por darse fuera de los límites del aula y, en segundo, por prestarse la situación a comentarios más espontáneos, no sujetos al tono de voz moderado empleado en clase, mezclándose lo artístico con lo personal.

Un tercero, más relacionado con el espacio físico, *vivenciar experimentalmente el espacio*, pretendió una llamada de atención de algunos rincones del centro no reconocidos como algo vivo. Se trató de llenarlos de color, de movimiento, de sugerencias que invitaran al traslado, la fantasía o el sueño con otros rincones unidos por la magia de la imaginación, no sólo a sus autores, sino a los múltiples espectadores que día a día transitaban por ellos.

Se consiguió que los alumnos de las diferentes aulas del piso superior, al subir con sus profesores a las clases al comienzo de la jornada escolar o después del recreo, frenaran su marcha para mirar el nuevo trabajo realizado por otros compañeros e hicieran comentarios sobre él.

También fue un atractivo para los cursos de infantil y primer ciclo de primaria del piso bajo, que en más de una ocasión, estuvieron con sus profesores (alguno hizo escapadas en solitario) viendo, tocando y realizando comentarios sobre la obra.

Este hecho también se dio con el trabajo realizado por los alumnos de 5º. Al no ser lugar de paso habitual de los alumnos de los diferentes cursos, éstos aprovechaban cualquier excusa para asomarse a la puerta principal del centro y ver la obra de sus compañeros. También los padres y otras personas que, por diferentes motivos, acudían al centro, hicieron (sobre todo al principio) una parada para mirar aquello que había modificado un espacio, antes bastante impersonal.

1.8 Proyecto: Un paseo por la Historia del Arte

1.8.1 Análisis de las opiniones de los alumnos

La valoración global que los alumnos hicieron de la experiencia llevada a cabo, reflejada en el cuestionario realizado al término de la misma, muestra una aceptación generalizada, con máximas puntuaciones de 10⁴⁰⁷ (43,35%) y 9 (34,7%) respectivamente, lo que supone casi un 80%, siendo la puntuación 5 poco significativa y no dándose valoración alguna por debajo de ésta.

⁴⁰⁶ ARNHEIM, Rudolf, Op. Cit., pp. 47-48

⁴⁰⁷ En una puntuación de 1(valoración mínima) a 10 (valoración máxima)

Respecto al enfoque metodológico de la asignatura, lo consideró positivo un 86,7%, frente a un 4,3% que no lo consideraba así. Se puede deducir de estos resultados que la línea seguida fue atractiva y enriquecedora para ellos, entre otras razones como las que aportaron para justificar sus respuestas⁴⁰⁸.

En cuanto a lo que el proyecto supuso para este grupo de alumnos, se puede destacar el aumento de los conocimientos históricos (el 95,3% lo manifiesta así), el conocimiento de nuevas técnicas (86,7%), el enriquecimiento del vocabulario (73,7%) y la mejora de las producciones artísticas (56,4%). No quiere decir que estos aspectos hayan quedado definitivamente interiorizados en ellos, pero sí quedan como un pequeño tesoro escondido que, en sucesivas etapas académicas puede ser ampliado y enriquecido con nuevos enfoques teóricos y prácticos, dotándolo así de más solidez e importancia.

1.8.2 Análisis de la opinión del docente

Este paseo por la Historia del Arte cierra por el momento, el intento de aproximar a los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria una de las manifestaciones más importantes de la cultura humana como es la artística. De ella se pueden obtener múltiples beneficios como ha podido quedar de manifiesto:

- Ha permitido conocer manifestaciones artísticas de culturas lejanas en el tiempo (monumentos megalíticos, pinturas rupestres⁴⁰⁹, adornos primitivos⁴¹⁰, cerámica prehistórica⁴¹¹, escritura jeroglífica⁴¹², construcción de pirámides⁴¹³, templos griegos y algunos de sus componentes⁴¹⁴, personajes mitológicos⁴¹⁵, cerámica griega⁴¹⁶, retratos y mosaicos romanos⁴¹⁷, relieves y ornamentos visigodos⁴¹⁸, pinturas y ornamentos románicos⁴¹⁹, vidrieras góticas⁴²⁰, pintura del renacimiento⁴²¹, pintura del siglo XX⁴²²).
- Ha favorecido la aproximación a autores y obras de diferentes épocas (autores griegos como Lisipo, Praxiteles, Mirón o Policeto⁴²³, autores renacentistas como Boticelli, Mantenga, Rafael, Piero della Francesca, Masaccio o Miguel Ángel⁴²⁴, autores del siglo XX como Carlo Carrá, Joan

⁴⁰⁸ Ver capítulo III, punto 8.9, p. 281

⁴⁰⁹ Ver Cap. III, ilustraciones 118, 119 y 120, pp. 261 y 262. Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 50-52

⁴¹⁰ Ver Cap. III, ilustración 121, p. 262 y anexo Archivo de imágenes, ilustración 49

⁴¹¹ Ver Cap. III, ilustraciones 114 y 122, pp. 259 y 262 respectivamente. Archivo de imágenes nº 6, ilustración 48

⁴¹² Ver Cap. III, ilustración 125, p. 264 y anexo Archivo de imágenes, ilustraciones 54-55

⁴¹³ Ver Cap. III, ilustración 116, p. 260

⁴¹⁴ Ver Cap. III, ilustración 117, p. 260 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustración 60

⁴¹⁵ Ver Cap. III, ilustración 127, p. 264 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 56, 57, 59 y 61

⁴¹⁶ Ver Cap. III, ilustración 129, p. 265 y anexo Archivo de imágenes, ilustraciones 58, 62 y 64

⁴¹⁷ Ver Cap. III, ilustraciones 130 y 115, pp. 267 y 259, y anexo Archivo de imágenes nº 6, ilustraciones 67, 68 y 65-66

⁴¹⁸ Ver Cap. III, ilustraciones 131-134, p. 268 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 71-74

⁴¹⁹ Ver Cap. III, ilustraciones 135-140, p. 269 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 75-86

⁴²⁰ Ver Cap. III, ilustraciones 113, 141, 142 y 143, pp. 258, 270 y 271 respectivamente. Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 87-89

⁴²¹ Ver Cap. III, ilustraciones 144-151, pp. 272-273 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 90-93

⁴²² Ver Cap. III, ilustraciones 152-157, pp. 273-274 y anexo Archivo de imágenes, ilustraciones 94-102

⁴²³ Ver Cap. III, ilustración 128, p. 265 y anexo Archivo de imágenes número 6, ilustración 63

⁴²⁴ Ver Cap. III, ilustraciones 144-151, pp. 272-273, Anexo Archivo de imágenes nº 6, ilustraciones 90-93, Anexo II Fichas de trabajo de alumnos sobre el libro *El terrible florentino*, pp. 392-404

Miró, Willi Baumeister, Antonio Pérez, Millares, Alberto Burri, Van Doesburg, Salvador Dalí o Lucio Fontana⁴²⁵).

- Ha ampliado el vocabulario de los alumnos relacionado con el arte⁴²⁶.
- Ha estimulado la manipulación y experimentación con diferentes materiales y técnicas plásticas (piedras, maderas, papel vegetal, huesos de animales, arcilla, para la realización de trabajos relacionados con la prehistoria⁴²⁷, escayola, arcilla, técnica de envejecido para trabajos de Egipto y Grecia⁴²⁸, contrachapado, vendas y arena para la maqueta de pirámides egipcias⁴²⁹, cabezas de maniqués en poliestireno para los retratos romanos⁴³⁰, teselas comerciales para los mosaicos romanos⁴³¹, plástico rígido, acetato, cristal y *cloisonné* para la realización de vidrieras relacionadas con el arte gótico⁴³².
- Ha fomentado el trabajo cooperativo de grupo en trabajos como la interpretación de un friso griego⁴³³, la realización de collares prehistóricos⁴³⁴ o la construcción de la maqueta de pirámides egipcias⁴³⁵.
- Ha permitido establecer relaciones significativas con otras materias del currículo escolar como en el caso de la lectura del libro *El terrible florentino*, actividad realizada en la clase de Lenguaje, con realización de fichas de trabajo personales y realización de comentarios en grupo. También con Matemáticas al realizar medidas en diversos trabajos como la construcción de maqueta de pirámides o medida del friso de escayola para establecer los espacios que configurarían los triglifos y las metopas. También con la Geografía, al localizar sobre mapas los lugares o zonas de influencia de diferentes culturas, yacimientos arqueológicos o ciudades en las que se encuentran obras reconocidas mundialmente, así como museos.
- Ha contribuido al análisis perceptivo de lo que nos rodea, en general, y de obras artísticas de autores diferentes, en particular.

Para ello sólo se necesitó que se cumplieran dos premisas:

La primera, referida a la voluntad e interés por parte del docente en incorporarla a sus propuestas didácticas.

La segunda, el estímulo de la necesidad innata de los niños por el conocimiento y profundización de lo desconocido.

Por todo ello se podría afirmar que se cumplieron en gran medida los objetivos propuestos al comienzo de la experiencia.

Cabe pensar que el éxito de las respuestas plásticas en los alumnos está próximo a su pleno rendimiento y que el campo de posibilidades de elecciones futuras que puedan realizar, profesionales o personales, ampliado significativamente.

⁴²⁵ Ver Cap. III, ilustraciones 152-157, pp. 273-274, Cap. II, ilustraciones 19 y 21, pp. 86 y 87, Anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 94-102

⁴²⁶ Ver Anexo I Documentación de estudio y consulta para uso de los alumnos, pp. 347 y ss.

⁴²⁷ Ver Cap. III, pp. 261-262, Anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 48-51

⁴²⁸ Ver Cap. III, pp. 263-264, anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 53-61

⁴²⁹ Ver Cap. III, p. 260

⁴³⁰ Ver Cap. III, pp. 266-267, Anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 67-68

⁴³¹ Ver Cap. III, p. 259, anexo Archivo de imágenes, ilustraciones 65-66

⁴³² Ver Cap. III, pp. 258, 270 y 271, Anexo Archivo de imágenes número 6, ilustraciones 87-89

⁴³³ Ver Cap. III, p. 260, Anexo Archivo de imágenes, ilustración 60

⁴³⁴ Ver Cap. III, p. 262, Anexo Archivo de imágenes número 6, ilustración 49

⁴³⁵ Ver Cap. III, p. 260

2. Análisis de los cuestionarios

Con el propósito de recoger algunos datos sobre aspectos formales y metodológicos de la asignatura, así como de su valoración tanto a nivel del profesorado como de personas no vinculadas directamente con la docencia, se realizaron distintos cuestionarios, en diferentes contextos. Los resultados que se obtuvieron, quedan reflejados a continuación.

2.1 Análisis y valoración del cuestionario dirigido a profesores que imparten la asignatura de Educación Artística Plástica en el tercer ciclo de Educación Primaria del Área Territorial Norte de Madrid.

Sobre un total de 61 cuestionarios recibidos, las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- 1.A. Realización de programación de la asignatura:

Sí la realiza	80,3%
No la realiza	14,7%
No contesta	1,6%
- 1.B. Utilización de libros de texto:

Sí se utilizan	39,3%
No se utilizan	55,7%
No contesta	3,2%
- 1.C. Los libros más utilizados son.
Editorial Santillana, Anaya, S.M., Edelvives, Espiral, Varios
- 1.D. Si no se utilizan los libros de texto las propuestas de trabajo se basan en...

Aspectos del medio natural	32,7%
Aspectos del mundo social	26,2%
Escritos literarios	18,0%
Temas surgidos del interés de los niños	32,7%
Otros	21,3%

En los temas indicados en este último apartado figuran...

 - *Labores tradicionales: ganchillo, punto, marquetería, decoración de espejos, figuras de escayola, instrumentos musicales...*
 - *Dibujo lineal*
 - *Artistas concretos*
 - *Temas de Navidad*
 - *Técnicas*
 - *Proyectos sobre Halloween*
 - *Materiales reciclados*
 - *Manipulación con todo tipo de materiales*
 - *Visitas a museos y exposiciones*
 - *Actividades comunes del centro*
 - *Que se relacionen con contenidos de diferentes áreas, sobre todo natural y social.*

1.E. La Historia del Arte es utilizada como referencia para las propuestas e ideas de *trabajo*

A veces	63,9%
Nunca	21,3%
Siempre	4,9%

1.F. Si no se utiliza se debe a...

Carecer de conocimientos suficientes	16,3%
Ser un trabajo complicado para llevar a cabo	11,4%
No disponer de medios suficientes	11,4%
Otras causas	13,1%

Las causas que aparecieron son:

- *El estudio de la Historia del Arte se hace dentro de la Historia*
- *Falta de tiempo*
- *Trabajar con otro material (no especificado)*
- *Considerar más importante el trabajar con otros materiales en las composiciones plásticas*
- *Utilizada como lección ocasional*

1.G. Al utilizarla, se centra más en...

La figura de los artistas y su obra	52,4%
Épocas artísticas	26,2%
Aspectos relacionados con el D.C.B.	8,1%
Otros aspectos	8,1%

Los aspectos citados fueron:

- *La artesanía*
- *Mensajes a través de la imagen*
- *Características de las obras según los movimientos y corrientes artísticas.*

1.H. La clase de plástica se centra, sobre todo en...

La realización de técnicas	67,2%
El trabajo a partir de un tema dado	39,3%
Fomentar la capacidad de análisis y reflexión	37,7%
Consecución de conceptos	11,4%
Otros aspectos	16,3%

Los aspectos señalados fueron:

- *Color, técnicas, tradiciones...*
- *Educación la observación*
- *Creatividad*
- *Expresión a través del dibujo*
- *Trabajo en equipo*
- *Globalizar con otras áreas*

2.A. La clase de plástica se imparte en...

La misma sala que las demás asignaturas	85,2%
Un aula específica	11,4%

2.B.	En el caso de impartirla en un aula específica...	
	Cuenta con agua corriente caliente y fría	9,8%
	Tiene armarios o almacén	11,4%
	Dispone de horno cerámico	6,5%
	Cuenta con luz natura suficiente	8,1%

En un caso, otras dotaciones señaladas fueron: *torno, tornetas, caballetes y encimera de azulejos.*

En otro caso, disponiendo de aula específica bien dotada, no se utilizaba porque *se pierde mucho tiempo.*

2.C.	Respecto a los materiales...	
	Los compran los niños de forma individual	85,24%
	Los compra el colegio	42,6 %
	Los compra el profesor o persona encargada	19,6 %
	En este último caso, el dinero proviene fundamentalmente de cooperativa familiar.	

3.A.	La clase de plástica la imparte porque...	
	No le queda más remedio	44,2%
	Elige libremente hacerlo	37,7%
	Prefiere que se encarguen otros compañeros	6,5%
	Otras razones	22,9%
	Las razones aportadas fueron:	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Por ajustar horarios</i> • <i>Por ser tutor</i> • <i>Por necesidades del centro</i> 	

3.B.	El trabajo en el Área de Plástica le parece...	
	Interesante	57,3%
	Muy interesante	32,7%
	Muy motivador	31,1%
	Poco interesante	3,2%
	Poco motivador	0,0%

3.C.	A nivel personal, para esta asignatura, se encuentra...	
	Preparado para salir airoso de la situación	65,5%
	Poco preparado	21,3%
	Muy preparado	11,4%

3.D.	Otras consideraciones que se desee incluir...	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se ofrece poca preparación en la carrera</i> • <i>Propuesta editoriales poco interesantes</i> • <i>Escaso tiempo semanal</i> • <i>Necesidad de especialistas</i> • <i>Área poco considerada</i> 	

- *Los resultados mejoran al impartirla el mismo profesor en cursos sucesivos*
- *Necesidad de buenos cursos de formación*
- *Más dotación para la asignatura*
- *Contar con aula específica*
- *Mayor disponibilidad de horario*

Teniendo en cuenta estas respuestas, se puede realizar una valoración sobre algunos puntos que a nuestro juicio son importantes:

En los casos en los que no se utiliza el libro de texto como forma de trabajo, las propuestas de actividades plásticas se realizan fundamentalmente basándose en *aspectos del medio natural* (32,7%), *temas surgidos del interés de los niños* (32,7%), *aspectos del mundo social* (26,2%), *otros* (21,3%).

En este último apartado, aparecen citadas sólo dos veces las referencias a artistas concretos como punto de partida en los trabajos plásticos, hecho que no se puede considerar suficiente en una clase de Educación Plástica.

Sin embargo, resulta un tanto contradictorio que a la pregunta sobre la utilización de la Historia del Arte como referencia para las propuestas e ideas de trabajo, un 63,9% de las personas que han contestado, manifieste que se hace “a veces”.

Sin ánimo alguno de enjuiciar, todos sabemos que el utilizar este término supone cierta relatividad y que más bien supone llevarse a cabo en pocas ocasiones o, de forma esporádica y/o coyuntural.

Entre las causas por las que no se tienen en cuenta estas referencias artísticas destacan *la carencia de conocimientos suficientes* (16,3%), *la complicación que supone este enfoque* ((11,4%), *el no disponer de medios suficientes* ((11,4%) u *otras causas* (13,1%), entre las que destacan la falta de tiempo, el estudio del Arte dentro de la Historia o su utilización ocasional.

Si son tenidas en cuenta, se centran más en *las figuras de los artistas y su obra* (52,4%) o en *épocas artísticas* (26,2%).

Es significativo que cuando no se hace alusión expresa al Arte, la mayoría de las respuestas van dirigidas hacia otros aspectos, sin que se perciba en ellos la coherencia o la íntima relación con él. Así, en las respuestas obtenidas, la clase de plástica se centra *en la realización de técnicas* (67,2%), y no es que este hecho sea negativo, pero la técnica aislada, carente de contenido, acaba desprovista de valor o es utilizada de forma rutinaria, sin dar cabida a la variación, experimentación o reflexión sobre su idoneidad de empleo en un trabajo u otro.

También se puede destacar el hecho de no disponer de un espacio específico para impartir la asignatura (85,2% de los casos). Sin embargo, sí se está fomentando (y nos parece excelente) la creación de aulas de informática. ¿Se podría hablar de falta de interés por parte de los docentes, por parte de las direcciones de los centros o ya, desde la proyección arquitectónica del centro, se ignora esta necesidad?

Respecto al material utilizado en la clase un porcentaje elevado de respuestas (85,24%), señala la compra individual por parte de los alumnos como forma más frecuente de obtenerlo. Pese a esta generalización, consideramos que presenta ciertos inconvenientes:

- Establece diferencias (a veces notables) entre unos alumnos y otros.
- Refuerza el sentido de la propiedad no compartida y la exclusividad.
- Con frecuencia se da cierta pobreza en cuanto a su diversidad.
- Si se pretende que sea variado, es a costa de un encarecimiento económico por parte de las familias.

Por el contrario, un planteamiento de compra mediante cooperativa, presenta ventajas evidentes respecto al anterior:

- Enriquece considerablemente la variedad.
- Permite, sobre todo en materiales no fungibles, ampliar paulatinamente los recursos disponibles en el aula tanto a nivel material como de documentación.
- Favorece el hecho de compartir de una manera natural, pudiendo ser utilizado como hecho educativo transversal.
- Reduce el coste económico de las familias.

Conviene también resaltar el hecho de que la asignatura es impartida (44,2%) *porque no queda más remedio a los docentes* o por otras razones (22,9%) entre las que se incluyen *ajustes en los horarios, por ser tutor o necesidades del centro*.

De hecho, sólo un 11,4% de las personas que contestaron el cuestionario, manifestaban estar muy preparadas para impartir la asignatura, frente al 21,3% que manifestaban estar poco preparadas, o el 65,% que consideraban salir airoso de la situación.

¿Qué supone salir airoso de una situación? Las interpretaciones pueden ser múltiples y no corresponde a este trabajo el analizarlas, pero sí servir de reflexión.

Respecto a las consideraciones que se les pedía aportar si lo consideraban adecuado hacerlo, las que más se repitieron, redundan en aspectos que ya han sido mencionados: *Baja consideración de la asignatura, poca preparación docente, necesidad de buenos cursos de formación o necesidad de profesores especialistas*.

2.2 Análisis y valoración del cuestionario realizado a los asistentes al curso de formación del profesorado “*El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*”, organizado por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, celebrado en Santander del 28 de junio al 2 de julio de 2004.

Este cuestionario se realizó de forma voluntaria entre los asistentes a este curso, procedentes de distintas Comunidades Autónomas, con objeto de conocer opiniones

relacionadas con la enseñanza de la plástica en Primaria. Se recogieron 38 cuestionarios cumplimentados.

1. Respecto al número de horas semanales impartidas

2 horas	34,2%
1, 30 horas	15,7%
1 hora	13,1%
1,45 horas	2,6%
No contesta	13,1%

2. Le parece suficiente el tiempo empleado...

No	60,5%
Sí	15,7%
No contesta	21,0%

3. Respecto a quién imparte la materia...

Tutor	92,1%
Otros	2,6%

4. Estudios específicos sobre la materia

No tiene	73,6%
Sí tiene	13,1%
No contesta	13,1%

5. Cree que las personas que normalmente imparten la materia la tienen...

No	84,2%
No contesta	2,6%
Otros	7,8%

6. Cree que debería ser impartida por especialistas...

Sí	65,7%
No contesta	7,8%
No, aunque debería formarse más a los maestros	7,8%

7. Respecto al trabajo con libros o sin ellos...

Los utiliza	28,9%
No los utiliza	55,2%

8. Razones aportadas para uno u otro caso...

Se utilizan porque...

 - *Es un apoyo para sacar ideas*
 - *Están actualizados*
 - *Lo dan todo organizado*
 - *Lo impone el centro por acuerdo del ciclo*
 - *No lo doy a mi tutoría*

No se utilizan porque...

 - *El libro agobia y no permite iniciativas del profesor o los niños*
 - *Da más libertad para programar y secuenciar técnicas*
 - *Rompen la riqueza del proceso enseñanza-aprendizaje*

- Sin el condicionamiento de los libros, se puede partir mejor de los intereses y necesidades de los niños
- La plástica tiene tantas interrelaciones que es válida para cualquier trabajo
- No conozco ningún libro de plástica que fomente la creatividad y recoja las múltiples técnicas que se pueden utilizar.

9. La educación plástica mejora el nivel de conocimientos, percepción, expresión y juicio crítico de los alumnos...

Sí	94,7%
No contesta	2,6%
No	0,0%

10. Sobre los aspectos que tendría en cuenta en una metodología plástica, por orden de importancia...⁴³⁶

En primer lugar	Observación y reflexión	81,5%
En segundo lugar	Análisis de imagen	34,2%
En tercer lugar	Conocimiento y utilización de técnicas	23,6%
En cuarto lugar	Relaciones entre tamaño, forma, color...	26,3%
En quinto lugar	Elementos del lenguaje plástico	15,7%
En sexto lugar	Destreza manual	18,4%
En séptimo lugar	Interpretaciones de obras de arte	26,3%
En octavo lugar	Estudio elemental de la historia del arte	47,3%

11. Acerca de los materiales con los que se trabaja...

Los más utilizados según las respuestas reflejadas son los siguientes:

Ceras	52,6%
Témpera	44,7%
Rotulador	28,9%
Cualquier tipo de papel	26,3%
Lápices de colores	13,1%
Arcilla	13,1%
Material de desecho	13,1%
Plastilina	10,5%
Cartón	10,5%
Lana	7,8%
Otros	71,0% (citados una sola vez)
No contesta	10,5%

12. Disponibilidad de aula específica...

No	52,6%
Sí	5,2%
No contesta	23,6%

13. Modo de adquisición del material

Individualmente	36,8%
-----------------	-------

⁴³⁶ Los porcentajes se establecieron en función del orden de preferencia que cada persona consideraba para cada uno de los aspectos a tener en cuenta en la clase de plástica

Cooperativa	31,5% (la mayor parte en Infantil)
De ambas formas	2,6%
El colegio	2,6%
No contesta	26,3%

14. Respecto a las actividades realizadas con alumnos...

Propuestas profesor	55,2%
Como proyecto	36,8% (sobre todo en infantil)
Con progresión temporal	26,3%
No contesta	23,6%
Libro de texto	7,8%

15. La consideración de la asignatura entre los propios docentes y la sociedad...

No es igual que el resto de las asignaturas	63,1%
Sí es igual	18,4% (solo infantil)
No contesta	18,4%

Comentarios recogidos:

- *Debería tenerla por su repercusión en las áreas instrumentales*
- *Tiene que estar integrada en todas las materias, por lo tanto es la más importante*
- *Son las administraciones las que se tienen que dar cuenta de su importancia*
- *No se puede generalizar. Cada vez se le da más la importancia que tiene*

En la valoración sobre las respuestas de este cuestionario se pueden tener en cuenta aspectos que podemos relacionarlos con el anterior y otros que no:

En cuanto al tiempo empleado para la asignatura en el horario escolar, un 60,5% de las personas que contestaron, lo consideran insuficiente, lo que muestra un sentir bastante generalizado.

Respecto a la persona que la imparte, un 92,1% señala al tutor como responsable directo de la misma, y manifiesta no tener una preparación específica para encarar su enseñanza un 73,6%, porcentaje que consideramos más acorde con la realidad respecto al señalado en el cuestionario anterior, a no ser que se englobara la consideración de salir airoso de la situación con la poca preparación que se indicaba en el mismo.

En relación con la idoneidad de la persona responsable de la asignatura, un 65,7% manifiesta que el perfil adecuado de la misma sería el de un especialista, tal como se contempla en la Educación Musical.

Los porcentajes acerca de la no utilización de libros de texto en la asignatura son muy similares tanto en el presente cuestionario (55,2%) como en el anterior (55,7%), aportando en uno y otro caso razones que justifican este hecho:

- *Los libros no permiten iniciativas del profesor o de los niños.*
- *Se tiene más libertad para programar.*

- *Rompen la riqueza del proceso enseñanza-aprendizaje.*
- *Se parte mejor de los intereses y necesidades de los niños.*
- *Las propuestas editoriales son poco interesantes.*

En cuanto a la idea de si la Educación Plástica mejora el conocimiento, percepción, expresión y juicio crítico de los alumnos, un 94,7%, la considera afirmativa. No hemos de olvidar que esta y otras respuestas provienen de un grupo de personas que libremente han elegido realizar un curso de perfeccionamiento en la materia y que, por lo tanto se sobreentiende su interés y entusiasmo por la misma.

Respecto a las consideraciones metodológicas que nos interesan para este trabajo, aparecen en séptimo lugar las interpretaciones de obras de arte con un 26,3% y en octavo lugar el estudio elemental de la Historia del Arte con un 47,3% frente a otros aspectos como la observación y la reflexión que aparecen en primer lugar con un 81,5%.

Pensamos que ambos planteamientos son perfectamente compatibles y complementarios y que, desde una referencia artística, se pueden cohesionar multitud de aspectos prácticos y teóricos.

De igual forma, en el caso que nos ocupa, la no disponibilidad de aula específica supera el 50%, porcentaje inferior al mostrado en el caso anterior.

Es cierto que muchas personas pueden pensar que la disponibilidad de un espacio específico es algo secundario y que su falta se puede suplir con la buena voluntad y actitud de transformación espacial del profesor, pero desde nuestra experiencia práctica, se puede asegurar que el espacio físico específico conlleva ventajas importantes:

- Predispone la actitud positiva de los alumnos.
- Ofrece secuencia de continuidad.
- Permite una organización específica no alterada por otras actividades.
- Refuerza la importancia de la materia impartida en ella.

Respecto a la compra de material, en esta ocasión, el porcentaje mediante cooperativa es notoriamente mayor (31,5%) respecto al cuestionario anterior; tal vez se deba este hecho a que, de los asistentes al curso, un número considerable impartía docencia en Educación Infantil y en este nivel educativo es más habitual el régimen de cooperativa para realizar múltiples compras de diferente material.

2.3 Análisis y valoración del cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos plásticos de los alumnos de 4º, 5º y 6º, realizada en la Casa de la Cultura de Miraflores de la Sierra en Mayo de 2004.

Este cuestionario tenía un carácter completamente voluntario. Fue realizado por 102 personas, en su mayoría mujeres, con profesiones muy diferentes. Las respuestas recogidas fueron estas:

1. *Sobre la consideración de la Educación Plástica...*

Muy importante	64,7%
Importante	31,3%
Poco importante	0,9%
Nada importante	0,0%
No contesta	2,9%

2. *Se pueden alcanzar con ella conocimientos variados y útiles...*

Sí	99,0%
No	1,0%

3. *Un proceso educativo continuado y coherente ayuda a alcanzar cotas interesantes de expresión y comunicación plásticas...*

Sí	100%
----	------

4. *Su valoración de 1 a 10...*

10	40,1%
9	27,4%
8	21,5%
7	6,8%
6	3,9%

5. *Lo que más le ha llamado la atención de ella...*
 - La variedad en los temas de historia del arte
 - Colorido y técnicas empleadas
 - Distorsiones de fotografía
 - Que niños de edades pequeñas sean capaces de transformar cuadros de los maestros
 - La diversidad imaginativa de los artistas
 - La originalidad

6. *Comentarios sobre la muestra de trabajos expuestos...*
 - La exposición estimula el esfuerzo de los chicos y hace valorar la asignatura como algo importante.
 - Magnífica, muy educativa. Refleja la intuición de los niños.
 - Que se siga exponiendo todos los años y que se amplíe y motive a otros cursos.
 - Que los chicos sigan con su entusiasmo por aprender en Plástica. Enhorabuena al profesor.
 - Un año más, me ha sorprendido el trabajo que pueden realizar los alumnos y hasta dónde pueden llegar, fomentándoles y haciéndoles partícipes de la Educación Plástica.
 - Un trabajo excelente de los alumnos y una muy buena labor del profesor.
 - Muy interesante enseñar las muchas posibilidades que tiene la pintura para expresar la vida y sus sentimientos.
 - Una bonita exposición en la que se refleja un buen trabajo con los alumnos.

- Me parece una magnífica labor para que los niños aprendan el arte de una manera cercana y divertida.
- Llama la atención todo el trabajo de los chicos, lo bien guiados que están.
- La verdad es que no tengo palabras para describir la belleza representada en los diferentes trabajos.
- Noto en todo lo expuesto que disfrutan con lo que están haciendo y creo que eso se consigue con un buen trabajo por parte del profesor.
- Me ha gustado muchísimo. Los alumnos llegarán muy lejos y verán la plástica de manera más interesante.
- Felicitar al profesor que lo ha hecho posible. Animar a la sociedad a contribuir con la Educación Artística, a que la calidad de vida se eleve.
- Es genial lo que se consigue sacar de los chicos. Muchos de ellos encuentran en estos trabajos su única forma de expresión.
- Desear que el programa de plástica siga en esta línea.
- La Educación Artística ayuda a fomentar la capacidad intelectual y expresiva de los niños y a que vean el mundo desde muchas perspectivas.
- Se intuye la libertad con que los alumnos trabajan en clase, lo que favorece tanto al aprendizaje como a la colaboración.
- Existe creatividad.
- Ojalá permanezcan estas iniciativas.
- Me ha gustado recordar hace cuatro años, cuando hacíamos trabajos de este tipo. Los echo de menos actualmente.
- Una exposición fantástica en la que se puede ver la madurez de los autores gracias a la exigencia de un profesor que invita al niño a comprender y divertirse con sus obras.
- Esta exposición es el producto de un largo, continuo y denso trabajo.

Un 64,7% de las personas que realizaron el cuestionario, consideraron la Educación Plástica como asignatura muy importante, o importante, el 31,3%.

Estos resultados parecen contrastar con el sentir social bastante generalizado en el que destaca la poca importancia de la misma.

¿Se puede deber este cambio en los ámbitos familiar y social de Miraflores de la Sierra al hecho de percibir en los trabajos plásticos de los escolares, connotaciones teóricas y prácticas importantes, actitudes de reflexión, enriquecimiento de formas y motivos de expresión, generalización de la participación y creación individual o alejamiento de esquemas estereotipados?

Puede que sea este el motivo por el que un 99% considere que se puedan alcanzar con esta materia conocimientos variados y útiles, frente al 1% que no lo considera así.

La valoración mayoritaria de la asignatura oscila entre la puntuación 8 (21,5%) y la valoración 10 (40,1%). Ninguna se encuentra por debajo de 6.

Esta valoración y apreciación de los trabajos plásticos se trasluce en algunos de los comentarios que quedaron recogidos y que, de manera global, incidían en aspectos como estos:

- El esfuerzo y trabajo continuado de los alumnos.
- La ayuda que puede ofrecer esta materia en el fomento de la capacidad intelectual.
- La ampliación de perspectivas en la percepción del mundo.
- El clima de libertad en el trabajo, que favorece el aprendizaje y la colaboración.
- El deseo de que el programa de Educación Plástica continúe en esta línea.

2.4 Análisis y valoración del cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos plásticos de los alumnos de 4º, 5º y 6º, realizada en la Casa de la Cultura de Miraflores de la Sierra en Mayo de 2005.

También este cuestionario tenía un carácter voluntario. Fue cumplimentado por 127 personas. Las respuestas recogidas fueron estas:

1. *Las culturas y épocas que más le han gustado...*

Prehistoria	43,3%
Grecia	26,7%
Egipto	24,4%
Roma	22,0%
No contesta	18,1%
Arte del siglo XX	14,9%
Románico	8,6%
Gótico	7,0%

2. *Su valoración de 1 a 10...*

10	51,1%
09	27,5%
08	12,5%
07	5,5%

3. *Considera que el enfoque de relación Historia del Arte- Educación Plástica...*

Se debería llevar a cabo siempre	85,0%
En algún momento del curso	14,9%
No se debe establecer dicha relación	0,0%

4. *Este enfoque ayuda a mejorar el trabajo y conocimientos de los alumnos...*

Mucho	100%
-------	------

5. *Las asignaturas, por orden de importancia, deberían ser...*

Lenguaje	38,5% (más valorada en primera opción)
----------	--

Matemáticas	31,4% (más valorada en segunda opción)
Conocimiento del Medio	30,7% (más valorada en tercera opción)
Educación Plástica	23,6% (más valorada en cuarta opción)
Inglés	17,3% (más valorada en cuarta opción)
Educación Musical	21,2% (más valorada en séptima opción)
Educación Física	17,3% (más valorada en séptima opción)
Informática	17,3% (más valorada en octava opción)
Religión	44,0% (más valorada en novena opción)
No contesta	11,0%
Todas son importantes	4,7%

En uno de los cuestionarios aparecía una nota en esta pregunta en la que se podía leer: *Todas son importantes si se les dedica el buen hacer y cariño que se ve en esta exposición*

5. *Observaciones que desee hacer...*

- No contesta 36,2%
- Hacer ver a nuestros hijos la importancia de lo que hacen, no sólo de manera teórica, sino en la práctica, conectada con la parte histórica, lo que hace ver la importancia del arte en la vida que les rodea.
 - Animar a los responsables de la muestra a continuar en esta línea, estimulando y abriendo nuevos mundos a los niños.
 - Creo que es una forma de aprender muy buena.
 - Un gran esfuerzo que merece el reconocimiento de los autores y del profesor que les asesora y anima.
 - Un trabajo muy original que se sale de todo lo establecido y típico que se hace siempre en esta asignatura.
 - Me ha gustado la relación plástica-historia.
 - Quiero dejar constancia de la admiración que me ha producido el mensaje que el profesor ha querido transmitir y el poso que este tipo de trabajo deja en los alumnos para siempre.
 - Me parece una experiencia enriquecedora.
 - Me hubiese gustado que me hubiesen enseñado a hacer cosas como las de esta exposición cuando estaba en el colegio.
 - Me parece estupendo que la carencia que hay en Primaria tanto de Arte como de Historia, la empiecen a adquirir a través de la Plástica.
 - Esta exposición puede ser un modelo a exportar a otras clases de plástica en otros colegios. Es una sorpresa encontrarla en un pueblo de la Sierra.
 - Deseo que esta actividad no se pierda, que el Arte y la Cultura sean el camino de todos. Con ellos no tendremos un futuro malo.
 - La inspiración en obras de arte ha avivado la creatividad de los niños y niñas.
 - Como maestra pienso que este trabajo lo deberíamos conocer muchos de nosotros.
 - La Plástica y el Arte ayudan al desarrollo intelectual de los niños. Sin Arte, sin Amor, sin Poesía, el ser humano no puede existir.
 - Agradezco a los alumnos y al profesor un regalo visual tan bonito.

- Hay creatividad, profundidad y riqueza de conocimientos.
- Que se fomente este tipo de trabajo desde pequeños, para que se valore la importancia de la asignatura.
- Muy interesante la propuesta. Si integrásemos así los conocimientos, nos ayudaría a crecer de una forma más global, menos disociada.
- Después de seis años, sigue sorprendiendo la variedad de elementos, materiales y trabajos que se pueden realizar.

En esta ocasión, la valoración mayoritaria osciló entre una puntuación 9 (27,5%) y 10 (51,1%), no presentándose ninguna por debajo de 7.

Opinaba un 85% de estas personas que el enfoque metodológico que relaciona la Historia del Arte y la Educación Plástica, llevado a cabo en este centro en los últimos seis años de forma continuada, se debería llevar a cabo siempre ya que con él se ayuda mucho (100%) a mejorar el trabajo y conocimientos de los alumnos.

En este recorrido por la Historia del Arte, las épocas o culturas que más atrajeron la atención de los visitantes fueron la prehistoria (43,3%), Grecia (26,7%), Egipto (24,4%) y Roma (22%). El interés por estas culturas, coincide con el de los propios alumnos de 6º, manifestado en su valoración final aunque con ligeras variantes, en el sentido de apreciación por su parte, del Renacimiento y una menor atención a Grecia y Roma.

Generalmente se admite que el arte del siglo XX, se encuentra más próximo a los intereses y gustos de nuestros escolares. ¿No será por desconocimiento de otras épocas más lejanas?

Conocer supone apreciar en mayor medida lo conocido. Disfrutar de algo implica reconocer su valor. No podemos desaprovechar la oportunidad que nos brinda la propia naturaleza de estas edades, interesada por descubrir realidades diferentes, para ofrecer a nuestros escolares la ocasión de un encuentro no sólo con culturas alejadas en el tiempo sino también en el espacio actual, como medio de conocimiento, avance personal y, por lo tanto, ampliación de sus posibilidades de elección e identificación en mayor o menor grado con unas opciones u otras.

De este hecho, podemos resaltar tres conclusiones:

- El interés por una época histórica o artística no siempre tiene por qué estar en función de la proximidad cronológica a ella.
- Pueden atraer poderosamente la atención culturas lejas en el tiempo, cuando se conocen aspectos de sus condicionamientos sociales, políticos, religiosos, económicos..., aunque sean básicos, logrando despertar el interés por ellas.
- La receptividad y el interés en los alumnos ante cualquier aspecto de la vida, aumenta cuando se sienten parte integrante del proceso de aproximación, protagonistas de recreaciones o innovadores ante propuestas anteriores.

En cuanto a la importancia de la Educación Plástica respecto a las otras materias curriculares, según las respuestas recogidas en el cuestionario que nos ocupa, se presenta como la más votada en cuarta posición con un 23,6%, inmediatamente después, en orden de importancia de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio, en este orden.

Una nueva reflexión: los resultados plásticos, dignos en sus contenidos y ricos en sus ejecuciones, pueden convencer a quien aún no lo esté –incluido el propio alumno-, de las posibilidades que ofrece la asignatura en el desarrollo armónico de la persona, en la elevación de la autoestima y en la satisfacción de la propia expresión plástica como otra más de las que se nos puede ofrecer como personas.

Los comentarios respecto a la exposición, podríamos sintetizarlos en los siguientes aspectos.

- La importancia del trabajo realizado por los alumnos.
- El ánimo a continuar con esta línea metodológica.
- Una buena forma de aprender arte.
- El aspecto enriquecedor de la experiencia.
- La constatación de que puede ayudar a suplir carencias artísticas e históricas de Educación Primaria.
- Ayuda a la persona a crecer de una manera más global, menos disociada.

3. Análisis de las variables

Vamos a tratar de ver si se ha conseguido alcanzar los objetivos planteados en la tesis.

La utilización de la Historia del Arte como principal referencia documental para las propuestas de trabajo en la clase de plástica, ha sido constante en todos ellos.

Los alumnos de 6º del curso escolar 2004-05, después de cuatro años consecutivos trabajando con esta propuesta metodológica, en su valoración final del proyecto *Un paseo por la historia del Arte*, la consideraron como buena un 86,7% (de un total de 25 alumnos), frente a un 4,3% que no la consideraba así y un 8,6% que no contestó.

El mismo grupo de alumnos consideraba que ese recorrido por la Historia del Arte había aumentado sus conocimientos históricos y artísticos (95%) y la valoración global otorgada con una puntuación máxima de 10 fue del 43,35%, frente a una puntuación 5 del 4,4%, no dándose puntuaciones más bajas de 5.

Aquellos proyectos que se realizaron a lo largo de todo el curso escolar con los alumnos de 6º nivel, calaron más en ellos, manifestándose éstos más conscientes de la importancia del Arte en la historia de la humanidad, tal vez, por la presencia ininterrumpida de este aspecto cultural y social y porque desde otras disciplinas curriculares se presentaron múltiples ocasiones para establecer relaciones con el campo artístico y viceversa. Esto lo propiciaba el hecho de ser el profesor de plástica, al mismo tiempo, tutor del grupo.

Los padres también se manifestaron a favor de esta propuesta metodológica y sus opiniones quedaron reflejadas por escrito en los cuestionarios que contestaron con motivo de las exposiciones de los trabajos a finales de curso. En una escala de valoración entre 1 (como menor puntuación) y 10 (como mayor puntuación), la consideraron entre 9 (27,5%) y 10 (51,1%) un 78,6%, porcentaje considerablemente alto teniendo en cuenta además que el resto de las valoraciones no fue, en ningún caso, inferior a 7.

Consideraron, además (100%), que este enfoque dado a la asignatura ayuda mucho a mejorar el trabajo y los conocimientos de los alumnos.

Entre los comentarios que dejaron reflejados por escrito, podemos destacar en este sentido:

- *Me parece una magnífica labor para que los niños aprendan arte de una manera cercana y divertida.*
- *Deseo que el programa de Plástica siga en esta línea.*
- *Animar a los responsables de la muestra a continuar en esta línea, estimulando y abriendo nuevos mundos a los alumnos.*
- *Deseo que esta actividad no se pierda, que el Arte y la Cultura sean el camino de todos. Con ellos no tendremos un futuro malo.*

D. Francisco García Moles, Inspector de Educación del centro en el que se ha llevado a cabo este trabajo de campo, en escrito enviado al director del mismo con fecha 24 de enero de 2002, le ruega a éste que transmita su felicitación al profesor de Educación Artística-Plástica por su labor docente.

Otras manifestaciones orales de personas procedentes de diferentes ámbitos, si bien no quedan recogidas en ningún tipo de documento, sí destacaron la importancia de la utilización de la Historia del Arte en el planteamiento de la asignatura de Educación Artística-Plástica.

El profesor que ha llevado a cabo la experiencia a lo largo de los últimos seis años, considera muy importante la utilización de la Historia del Arte en el enfoque dado a esta asignatura ya que con ella se pueden trabajar de forma globalizada aspectos históricos, artísticos, geográficos y técnicos, al mismo tiempo que ayuda a ampliar considerablemente el repertorio temático de los alumnos, alejándolo de ideas estereotipadas, ofreciéndoles además diferentes modos de expresión de conceptos e ideas que ayudan a los alumnos a identificarse con criterios y opciones plásticas en las que se pueden sentir cómodos y seguros trabajando, hecho que repercute notablemente en el proceso de elaboración y en el producto final.

En opinión del profesor la utilización de textos para realizar comentarios, análisis y reflexiones en proyectos como *Ventanas en el Arte*, *El collage en Educación Primaria*, *Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters*, *La mujer y el Arte en Educación Primaria*, o *Arte objetual y Ready-made*, así como el conocimiento documental de obras y artistas del siglo xx, mejoraron la apreciación de los alumnos sobre las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo e iniciaron o

ampliaron el conocimiento artístico de épocas pretéritas, permitiéndoles fijarse en aspectos compositivos, cromáticos, matéricos o temáticos.

Un número importante de alumnos manifestó en su valoraciones, haber tenido la oportunidad de conocer artistas de los que antes no había oído hablar como fue el caso de H.Matisse, E. Hopper, M. Ernst, R. Magritte o M. Duchamp al realizar el proyecto *Ventanas en el Arte*. En el mismo sentido se manifestaron al conocer la obra y detalles biográficos de K. Schwitters cuando se trabajó en el proyecto *El collage en Educación Primaria*. En el caso de *la mujer y el arte en Educación Primaria*, los alumnos de 5º se sintieron sorprendidos favorablemente ante la obra de C. Van den Eynde y los de 6º, destacaron como figuras de mujeres en sus preferencias a María Girona, Amalia Avia, Carmen Laffon, Teresa Eguibar o Alejandra Roux.

El trabajo en el proyecto *Arte objetual y Ready-made* fue valorado con una puntuación entre 7 y 10 como máximas por el 67,9% de media en los diferentes grupos a los que se les pasó un cuestionario de valoración final frente al 10% de un grupo y el 5% de otro, que los valoraron con puntuación mínima entre 0 y 3.

En el primer caso, al aportar razones por las que les había gustado, manifestaron que habían tenido oportunidad de conocer a artistas como Hans Arp, Meret Oppenheim, Antonio Tapies, Lucio Muñoz, Manuel Millares, Ángel Ferrant o Daniel Spoerri, entre otros.

Los proyectos se realizaron contemplando una triple vertiente: cognitiva, práctica y reflexiva. La primera vertiente queda evidenciada en la presentación, estudio e interiorización de conceptos de carácter particular o genérico ofrecidos por el profesor; en la búsqueda de información y en el trabajo personal de los alumnos, que implicó establecer relaciones entre los datos consultados y realizar una selección de los mismos siguiendo gustos y criterios personales, en unas ocasiones, y otros más concretos siguiendo indicaciones previas, en otras.

Las pruebas escritas realizadas con los alumnos de 6º en el proyecto *Un paseo por la Historia del Arte*, sobre aspectos artísticos estudiados, presentaron los siguientes resultados globales:

Prehistoria:	Superó la calificación 5, el 64%.
	No superó la calificación 5, el 36%.
Egipto:	Superó la calificación 5, el 76%.
	No superó la calificación 5, el 24%.
Grecia:	Superó la calificación 5, el 52%.
	No superó la calificación 5, el 48%.
Roma:	Superó la calificación 5, el 63%.
	No superó la calificación 5, el 37%.

Se puede observar en estos resultados que el porcentaje entre las calificaciones que superan el 5, incluyendo matices de suficiente (5), bien (6), Notable (7 y 8) y sobresaliente (9 y 10), es manifiestamente mayor que el porcentaje de suspensos (que no superaron la calificación 5), exceptuando el caso de Grecia

que aún dándose mayor número de aprobados que de suspensos, la diferencia no es tan notoria.

En cualquier caso, se puede deducir que un número considerable de alumnos asimiló los contenidos ofrecidos y los supo transmitir de forma satisfactoria.

La segunda vertiente, el enfoque práctico, fue parte fundamental de todas las experiencias, llevada a cabo por todos y cada uno de los participantes, sin excepción, con un interés generalizado y mantenido a lo largo de todo el proceso. Se ha de hacer notar que hubo actividades dentro de los proyectos que captaron, de forma más patente, el interés de los alumnos respecto a otras que, si no disminuyó, no hubo muestras significativas del mismo.

Es importante destacar que incluso aquellas personas poco seguras de sus posibilidades plásticas modificaron su actitud ante el trabajo, incluso mostraron cierta presunción a la vista del resultado final.

La tercera vertiente, la reflexiva, estuvo presente tanto al inicio como al término de la realización de los diferentes proyectos. En el primer caso, utilizada como punto de partida con base teórica. En el segundo como parte del análisis y valoración de todo cuanto se había trabajado.

El trabajo no sólo se centró en aspectos plásticos sino que pretendió, siempre que fue posible, establecer relaciones con otras materias curriculares con el fin de ofrecer una visión amplia tanto del conocimiento y la cultura en general como de los contextos históricos y geográficos en los que el hecho artístico tiene lugar.

Así, se establecieron relaciones con el Lenguaje:

- Al realizar lecturas de textos poéticos con alusiones al tema de la ventana (*Ventanas en el Arte*).
- Al hacer comentarios sobre textos de vanguardias históricas (*Ventanas en el Arte*, *El collage en Educación Primaria...*) o sobre temas relacionados con la mujer en el proyecto *La mujer y el Arte en Educación Primaria*.
- Al estudiar apuntes y notas aportadas por el profesor como documentación teórica para los alumnos (*Ventanas en el Arte*, *El collage en Educación Primaria*, *La mujer y el Arte en Educación Primaria*, *Una experiencia fotográfica en el tercer ciclo de Primaria*, *Arte objetual y Ready-made*, *Un paseo por la historia del Arte*).
- Al escribir los alumnos textos relacionados con un tema determinado (textos y poemas sobre las ventanas, poemas dadaístas relacionados con *El collage a partir de la obra de Schwitters...*)
- Al realizar los alumnos trabajos de investigación personal (*Un paseo por la Historia del Arte*) o fichas de trabajo (relacionadas con *Ventanas en el Arte* y *Un paseo por la historia del Arte*).

También se establecieron relaciones con las Matemáticas en cuanto al tratamiento de conceptos aritméticos, geométricos, trazado de arcos, proporciones y medidas.

En el mismo sentido, con el Área de Conocimiento del Medio, al estudiar conceptos y realizar localizaciones geográficas de determinadas culturas o movimientos artísticos así como al tener en cuenta los condicionantes culturales, políticos, religiosos o económicos que históricamente determinan el desarrollo social de un pueblo.

En relación con los temas transversales también se establecieron relaciones de:

- Respeto hacia la diversidad, en el estudio de manifestaciones artísticas realizadas por otras culturas, artistas y sus modos diferentes de llevarlas a cabo.
- Consideración de los derechos humanos en el sentido de poder expresarse cada persona libremente, según sus propios gustos, ideas y aptitudes.
- Trabajo cooperativo como forma de conseguir metas superiores a las que un individuo aislado puede aspirar.
- Igualdad de géneros en todos los ámbitos de la persona, relacionado también con los derechos humanos.
- Preparación para la salud, el consumo y el ocio, en el sentido de fomentar actitudes que desde el estudio y la práctica del arte favorecieron el bienestar personal, ayudaron a elegir libre y adecuadamente y ofrecieron vías de realización personal dentro y fuera de la clase⁴³⁷.

Según las respuestas reflejadas en el cuestionario enviado a los profesores de Educación Artística-Plástica del tercer ciclo de Educación Primaria del Área Territorial Norte de Madrid, un 63% de los mismos, utilizaba a veces la Historia del Arte para las propuestas e ideas de trabajo en la clase de plástica frente a un 4,9 % que manifestaba utilizarla siempre, porcentaje, a nuestro juicio considerablemente bajo.

En otro cuestionario, realizado a los profesores asistentes al curso de formación del profesorado *“El lenguaje en las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura”*, organizado por la Universidad Menéndez Pelayo, en Santander, entre ocho aspectos a tener en cuenta en una metodología de la asignatura, situaba en octavo lugar el estudio elemental de la Historia del Arte un 47,3% de los 38 cuestionarios cumplimentados.

¿A qué se puede deber dicha consideración en último lugar? Podría pensarse que esta materia pudiera estar incluida en el estudio de la Historia, como así se hace notar en algunas de las respuestas dadas por los profesores de la Zona Norte de Madrid y recogidas en el cuestionario anteriormente citado pero ¿por qué no relacionarla directamente con la práctica artística?

Hemos podido comprobar que esta forma de relacionar íntimamente el aspecto histórico y el aspecto práctico puede favorecer un mayor rendimiento en ambos campos entre los alumnos. Este hecho también queda reflejado en uno de

⁴³⁷ En numerosas ocasiones, algunos alumnos se presentaron en clase con trabajos plásticos realizados en casa, de forma libre y voluntaria.

los comentarios realizados por los padres que visitaron las exposiciones y que quedaba reflejado en uno de los cuestionarios en este sentido: *“Me parece estupendo que la carencia que hay en Primaria tanto de Arte como de Historia, la empiecen a mejorar a través de la Plástica”*.

Capítulo V

Conclusiones



1. Resultado del análisis

Realizado el análisis final, vistas las variables y teniendo en cuenta que se ha trabajado en gran medida con datos subjetivos recogidos por el profesor, manifestados por los niños y señalados también por profesores y padres, podemos decir que se han conseguido los objetivos didácticos que se pretendían al comienzo de la experiencia:

- Los alumnos y alumnas han accedido a modelos y formas de trabajo de las artes plásticas, encontrando en ellos referencias que les han ayudado a realizar propuestas de trabajo, recreándolas, interpretándolas o modificándolas, según las preferencias personales y también, según las aptitudes o las emociones sentidas ante la contemplación de una obra consagrada.
- Han conocido términos lingüísticos nuevos, directa o indirectamente relacionados con el mundo del arte que también son aplicables en numerosas ocasiones a la vida cotidiana y que, por lo tanto, han ampliado considerablemente su vocabulario y su riqueza comunicativa.
- Han realizado trabajos de investigación personal sobre temas generales o sobre aspectos particulares relacionados con el arte. Para ello han tenido que leer información procedente de distintos medios, seleccionar datos que, según ellos, eran interesante y organizar todo el trabajo con un orden lógico.
- Han experimentado con una gran variedad de materiales lo que les ha permitido reconocer algunas de las posibilidades estéticas propias de cada uno de ellos y ha favorecido un pensamiento divergente.
- Han establecido relaciones conceptuales y temáticas con otras materias curriculares propiciando su comprensión en una dimensión más amplia.
- Se han iniciado en el análisis de obras de arte basándose en categorías de color, forma, textura, temática, elementos compositivos y organización espacial.
- Han tomado conciencia de la importancia que supone todo el proceso de trabajo antes de llegar a su final, en el sentido de superación de dificultades, modificación de errores, inclusión de aspectos no contemplados anteriormente y el enriquecimiento que supone las aportaciones de los demás compañeros de trabajo.

La consecución de estos objetivos didácticos conlleva suponer que también se han conseguido los objetivos planteados en la tesis:

- La utilización de la Historia del Arte como principal referencia documental en las propuestas y proyectos de trabajo, ha sido de gran ayuda para los alumnos, tanto a nivel personal como cultural y plástico.
- Ha ayudado a entender un poco más las manifestaciones artísticas de nuestro tiempo, reflejadas en ámbitos diferentes, como resultado de los cambios y transformaciones acaecidos a lo largo de la historia social de los pueblos y culturas.

- Se han potenciado aspectos cognitivos, reflexivos y prácticos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Se han establecido estrechas relaciones entre la Educación Artístico-Plástica y las demás materias curriculares, especialmente Lenguaje, Conocimiento del Medio, Matemáticas y Temas Transversales aplicables a cualquiera de ellas.
- Todo ello se ha propiciado desde las propuestas de la clase de plástica.

Con la realización de esta investigación se ha pretendido ayudar a la consideración que ha de merecer la asignatura, aportando una determinada vía metodológica (que no única) y resaltando los beneficios que desde ella se pueden conseguir en los escolares.

Es lógico pensar que cuando alguien, por los motivos que sean, se siente obligado a realizar una labor no asumida libremente, no podemos esperar resultados satisfactorios ya que falta un elemento esencial: la creencia y convicción en lo que se hace. ¿No es, pues, necesario comenzar a elevar la consideración de la asignatura comenzando por nosotros mismos? ¿De qué manera si no, vamos a transmitir entusiasmo?

¿No tendría que equipararse con las demás asignaturas el nivel de formación de los futuros docentes independientemente de sus preferencias personales?

Un tutor está obligado a impartir Lenguaje, Matemáticas o Conocimiento del Medio con profundidad de conocimientos aunque determinadas materias no gocen de su interés personal, ¿por qué no existe, generalmente, esta consideración ante la Educación Plástica?

Queda abierto un amplio camino para todos los docentes de Educación Primaria que deseen seguir avanzando en esta materia, tanto en sus aspectos metodológicos como de realizaciones prácticas. Las deseables investigaciones futuras podrán ratificar o ajustar lo que se ha pretendido demostrar con ésta, ya que todavía queda mucho trabajo por realizar.

2. Repercusiones del trabajo

2.1 A nivel personal (alumno y profesor)

La realización de los diferentes proyectos en los que se ha basado esta tesis ha supuesto para el profesor que los ha llevado a cabo, una mayor conciencia de la importancia que supone el utilizar una metodología que ofrezca a los alumnos, líneas directrices en las que se contemplen objetivos a conseguir, modos adecuados y atractivos para conseguirlos, actividades próximas a sus intereses y curiosidad, y les permita percibir el estímulo constante que les haga creer, cada vez en mayor medida, en sus posibilidades personales sin que se tenga por ello que alcanzar niveles de maestría.

En paralelo, la constatación de la necesidad de creer, aunque sea mínimamente, en aquello que se pretende transmitir ya que los alumnos perciben este hecho y se muestran más receptivos ante las propuestas de trabajo.

De igual manera, lo positivo que resulta mantener una actitud dinamizadora y orientadora que permita que sea el propio alumno el que llegue a darse cuenta de sus errores y pueda corregirlos sin sentir la sensación de un juicio condenatorio del profesor.

Para los alumnos ha supuesto un cambio en su consideración hacia la asignatura, percibida en otros casos y en numerosas ocasiones como repetitiva, monótona y poco atractiva por la ausencia de contenidos convincentes.

Ha generado en ellos un interés mantenido, incluso dicho interés se ha contagiado a alumnos de cursos inferiores que han manifestado a sus familias el deseo de pasar a cursos superiores para poder trabajar en la clase de plástica como sus hermanos, amigos o conocidos. Este interés se puso de manifiesto también con motivo de las exposiciones realizadas en la Casa de la Cultura de la localidad: los alumnos que acudían a ellas de forma voluntaria, no dudaban en dar toda suerte de explicaciones a los visitantes acerca de sus trabajos, de cómo habían sido realizados y de las dificultades superadas para conseguirlos.

Ha fomentado en muchos casos, una exigencia personal que no siempre era requerida por el profesor sino que surgía como fruto del propio progreso que observaban en ellos mismos.

Y, en definitiva, mostraron en todo momento una acogida alegre y receptiva a todas las propuestas de trabajo en cualquier modalidad que este se presentase, indudablemente con las preferencias personales que no podemos dejar de lado.

2.2 Ámbito escolar

Aunque en los tres o cuatro años anteriores al inicio de los proyectos que se han visto a lo largo de este trabajo, había cambiado la actitud y consideración, sobre todo del equipo directivo del centro, respecto al trabajo realizado desde la clase de plástica, en el sentido de permitir la exposición de trabajos de alumnos por los pasillos y otras dependencias del colegio, habilitar espacios específicos para desarrollar el trabajo en esta asignatura o comenzar tímidamente a enmarcar alguna de las obras de los alumnos para que formara parte ornamental del centro, es a partir de los resultados de dichos proyectos cuando esta valoración hacia la asignatura se va viendo reforzada por todas las personas que forman parte del mismo.

Por parte del equipo directivo se percibe una voluntad constante por las mejoras de la clase específica de plástica, tratando de compaginar sus necesidades con las de otras asignaturas y dependencias, favoreciendo la flexibilidad de horarios para poder atender más y mejor las propuestas de la asignatura, permitiendo la utilización de todos los espacios del centro para la colocación de obras de los

alumnos y reservando una partida económica para el enmarcado de obras de alumnos al finalizar cada curso.

También los profesores se mostraron colaboradores en el caso de cambios de horario para poder atender mejor las necesidades de la clase de plástica así como para colaborar en el montaje de las exposiciones de final de curso.

Durante dos años trabajaron con el profesor de plástica en un seminario sobre cerámica, hecho que mostraba el interés que despertaba en ellos los resultados de los trabajos de alumnos a los que tenían acceso.

2.3 Ámbito familiar

También en el ámbito familiar se han observado cambios respecto a la consideración y valoración de la asignatura. Por una parte, se ha contado en todo momento con la participación de padres y madres en talleres organizados por el profesor de plástica fuera del horario escolar (de cerámica, estampación con linóleo y técnicas mixtas), a los que debían acudir acompañados de sus hijos. Con ellos se pretendía un mayor conocimiento de la asignatura, por un lado y, por otro, el acercamiento entre las distintas familias del grupo al que iba dirigido. También se mostraron colaboradores tanto en el montaje y desmontaje de las exposiciones como en el cuidado y vigilancia de las mismas, tarea compartida con el profesor.

Por otra parte en la valoración de la asignatura solicitada en uno de los cuestionarios ofrecidos en las exposiciones, resultó la más puntuada en cuarto lugar con un 23,6% tras Lenguaje en primer lugar (38,5%), Matemáticas en segundo lugar (31,4%) y Conocimiento del Medio en tercer lugar ((30,7%).

2.4 Ámbito local

La Concejalía de Cultura del Excmo. Ayuntamiento se ha hecho eco del trabajo realizado por los alumnos del colegio público, ha facilitado las instalaciones de la Casa de la Cultura para llevar a cabo las exposiciones y les ha dado difusión tanto desde su emisora de radio local como desde la revista de publicación también local, *Punto de Mira*.

Dichas exposiciones han constituido un punto de encuentro de personas de diferentes edades, dedicaciones profesionales, relacionadas o no con el colegio y han sorprendido favorablemente tanto a la población local como a los visitantes de la localidad.

Bibliografía

1. Arte

1.1 Obras generales

BOIX, Esther (1989): Del arte moderno II. La razón y el sueño. Del Cubismo al surrealismo, Barcelona, Ediciones Polígrafa.

GARCÍA BELLIDO, Antonio (1979): Arte Romano, Enciclopedia Clásica. Nº 1, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

HUYGHE, René (1976, 1ª Ed. 1971): El arte y el mundo moderno. 1880-1920, Vol.1 Barcelona, Planeta.

---- (1977 1ª Ed. 1972): El arte y el mundo moderno. De 1920 a nuestros días, Vol. 2. Barcelona, Planeta.

---- (1977, 1ª Ed. 1965): El arte y el hombre 1, Barcelona, Planeta.

---- (1975, 1ª Ed. 1966): El arte y el hombre 2, Barcelona, Planeta.

---- (1977, 1ª Ed. 1967): El arte y el hombre 3, Barcelona, Planeta.

FLORÍA, Guillermo B. (Director) (1977): Pintura Moderna en seis volúmenes, Barcelona, Plaza & Janes.

---- (1978): Historia de la pintura, Vol. 1, Barcelona, Plaza & Janes.

---- (1978): Historia de la pintura, Vol. 1, Barcelona, Plaza & Janes.

LUCIE-SMITH, Edward (2000): Artes visuales en el siglo XX, Colonia, Könemann.

MARTÍNEZ-NOVILLO, A., TRIADÓ, J.R. (1998): La luz en la pintura, Barcelona, Carroggio.

PHILIP, Neil (2000): Mitos y leyendas. Guía ilustrada, Madrid, Celeste & Raíces.

SCHNEIDER, Norbert (1999): Naturaleza muerta, Köln, Taschen.

STURGIS, Alexander, CLAYSON, Hollis (2002): Entender la pintura. Análisis y explicación de los temas de las obras, Barcelona, Blume.

V.V. A.A. (1999): Arte del siglo XX. Volumen I. Pintura, Köln, Taschen.

V.V. A.A. (1999): Arte del siglo XX. Volumen II. Escultura. Nuevos medios. Fotografía, Köln, Taschen.

V.V. A.A. (1997): Guía visual de Pintura y Arquitectura, Madrid, El País. Aguilar.

V.V. A.A. (1969): Grecia Arcaica, colección El Universo de las Formas, Madrid, Aguilar.

V.V. A.A. (1971): Grecia Helenística, colección El Universo de las Formas, Madrid, Aguilar.

V.V. A.A. (1972): Historia de las Artes, 3 volúmenes, Barcelona, Editorial Marín.

1.2 Obras según temas o autores

ALCOLEA GIL, Santiago (2004): Velásquez. La esencia del tiempo, Barcelona, Círculo de Lectores.

ANTOINE-ANDERSEN, Veronique (2005): El arte para comprender el mundo, México, D.F., Ediciones Serres

ASENSIO CERVER, F. (2000): Casas del mundo. Köneman.

BAAL-TESHUVA, J.(1998): Calder. Köln, Taschen.

BARAÑANO de Kosme (1999): Manolo Valdés, Barcelona, Ediciones Polígrafa.

BOCOLA, Sandro (1999): El arte de la modernidad. Estructura y dinámica de su evolución de Goya a Beuys, Barcelona, Ediciones del Serbal.

BOIX, E., CREUS, R. (1986): El arte en la escuela. Expresión plástica, Barcelona, Ediciones Polígrafa.

CALVESI, Mauricio (1967): Il Futurismo, Milano, Fratelli Fabri Editori.

CALVO SERRALLER, Francisco (2001): El arte contemporáneo, Madrid, Taurus.

CARULLA, Jordi – CARULLA, Arnau (2000): El color del ocio, Barcelona, Postermil.
---- (2000): El color de la guerra, Barcelona, Postermil.

CONTI, Flavio (1993): Cómo reconocer el Arte Griego, Barcelona, Edunsa.

DAMIGELLA, Anna Maria (1967): L'impressionismo fuori di Francia, Milano, Fratelli Fabri Editori.

DORFLES, G.(1976): Últimas tendencias del arte de hoy. Barcelona, Editorial Lábor.

DROSTE, Magdalena (2002): Bauhaus 1919-1933, Köln, Taschen.

ESCÁRZAGA, Ángel (1997): Claves secretas de las vanguardias artísticas, Madrid, Nuer Ediciones.

FARRÉ SANPERA, M. Carme (1983): El Museo de Arte de Cataluña, Barcelona, Caja de Pensiones “La Caixa”, Edicions 62.

FERNÁNDEZ, J. (Coordinador) (1997): Guía visual de pintura y arquitectura. Madrid, Ediciones El País/Santillana S.A.

FERNÁNDEZ POLANCO, Aurora (1999): Arte Povera, Hondarribia (Guipúzcoa), Nerea.

FERRY, David. (1998): La pintura sin pincel, Madrid, Editorial LIBSA.

FONTAINE, J. (1978): El Mozárabe. Serie España Románica. Madrid, Ediciones Encuentro.

GALLO, Max, (1989): Posters in history, London, Bracken Books.

GARCÍA DE ZÚÑIGA, E. (1965, 1ª Ed. 1943): Leonardo de Vinci, Madrid, Espasa Calpe.

GARCÍA GUINEA, M. A. (1975): El Románico en Palencia. Palencia, Edición de la Excma. Diputación Provincial de Palencia.

GAYA-NUÑO, Juan Antonio (1974):. Juan Gris, Barcelona, Ediciones Polígrafa.

GREENFIELD, P. Marks (1999, 1ª Ed. 1984): El niño y los medios de comunicación, Madrid, Ediciones Morata.

HALL, Morgen (1998): Iniciación a la cerámica, Barcelona, Acanto.

HARGREAVES, D. J. (1991): Infancia y Educación Artística. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

HEARD HAMILTON, George. Pintura y escultura en Europa 1880/1940. Editorial Cátedra, Madrid 1980.

HEYDENREICH, Ludwig H. (1972): Eclosión del Renacimiento. Italia 1400-1460, Madrid, Aguilar.

HEYDENREICH, Ludwig H. y PASSAVANT, Günter (1974): La época de los genios. Renacimiento italiano 1500-1540, Madrid, Aguilar.

HIBBARD, Howard (1968): Bernini e il Barocco, Milano, Fratelli Fabri Editori.

HUYGE, René, (1976): El arte y el mundo moderno, Barcelona, Planeta.

KELLER, Harald : El renacimiento italiano, Madrid, Edaf.

KENNY, Carla y John B. (1978): El arte del papel maché, Barcelona, Ceac.

LAMBERT, Élie (1977): El arte gótico en España, Madrid, Cátedra.

LARRAÑAGA, Josu (20019: instalaciones, Hondarribia (Guipúzcoa), Nerea.

- LIVINGSTONE, M., HEYMER, K. (2003): David Hockney. Retratos, Palma de Mallorca, Cartago.
- MALTESE, C. (Coordinador). (1980): Las técnicas artísticas. Madrid, Ediciones Cátedra.
- MARANGONI, Matteo (2002): Para saber ver cómo se mira una obra de arte, Barcelona, Editorial Óptima.
- MARCHÁN FIZ, S. (1997): Del arte objetual al arte de concepto. Madrid, Ediciones Akal.
- MARTÍN, Alberto (1967): Picasso e il cubismo, Milano, Fratelli Fabri Editori.
- MINK, J. (1996): Marcel Duchamp. El arte contra el arte. Köln, Taschen.
- MORENO MENDOZA, A. "Úbeda Renacentista". Editorial Electa. Madrid, 1993. "Úbeda, guía histórico-artística de la ciudad". Excmo. Ayuntamiento de Úbeda, 1985.
- MURRAY, P. "Arquitectura del Renacimiento". Editorial Aguilar. Madrid, 1972.
- NERET, G. (1997): Matisse. Köln, Taschen.
- NIETO ALCAIDE, V. (1978): La luz, símbolo y sistema visual. Madrid, Editorial Cátedra.
- NORBER-SCHULZ, C. (1972): Arquitectura Barroca. Madrid, Editorial Aguilar.
- PAQUET, M. (2000): René Magritte. El pensamiento visible. Köln, Taschen.
- PIERRE, José. (1968): El Futurismo y el Dadaísmo. Madrid, Ediciones Aguilar.
- PRATER, A. y BAUHER, H. (1997): La pintura del Barroco. Köln, Taschen.
- PUNYET MIRÓ, J./LOLIVIER-RAHOLA, G. (1998): Miró, el pintor de las estrellas. Barcelona, Ediciones B.
- PUVOGEL, R. (1999): Carl Larsson, acuarelas y dibujos. Köln, Taschen.
- RENNER, R. G. (2000): Edward Hopper. Transformaciones de lo real. Köln, Taschen.
- RESTANY, P. (1999): El poder del arte. Hundertwasser. El pintor-rey con sus cinco pieles. Köln, Taschen.
- ROSCI, Marco (1978): Leonardo, Barcelona, Compañía Internacional Editora.

- SALVINI, Roberto (1977): Miguel Ángel, Barcelona, Compañía Internacional Editora.
- SCHNEIDER, N. (1999): Naturaleza muerta. Köln, Taschen.
- STACCIOLI, Romolo A. (1993): Cómo reconocer el Arte Etrusco, Barcelona, Edunsa.
- STUNGO, N. (1999): Frank Lloyd Wright. Londres, Editorial Carlton.
- V.V. A.A. (1981): Arte contemporáneo y sociedad, Salamanca, Fundación Friedrich Ebert.
- VV.AA. González García, Á. Calvo Serraller, F. Marchán Fiz, S. (1999): Escritos de Arte de Vanguardia. Ediciones Istmo, Madrid.
- VON SIMSON, Otto (1980): la catedral gótica, Madrid, Alianza.
- WALTER, Erben (1998): Miró, Köln, Taschen.

1.3 Diccionarios y Atlas

- CHILVERS, I. (2001): Arte del siglo XX Diccionarios Oxford - Complutense. Madrid, Editorial Complutense.
- FATÁS, Guillermo y BORRÁS, Gonzalo M. (1993): Diccionario de Términos de Arte, Madrid, Alianza. Ediciones del Prado.
- MEDINA BENAVENTE, Francisco ((1997): Forma e imagen: vocabulario para una didáctica de las Expresiones Visuales, Barcelona, Grafiques Barberà-Giesa.
- MURGA, Purificación (1978): Diccionarios Rioduero. Arte I, Madrid, Ediciones Rioduero.
- (1979): Diccionarios Rioduero. Arte II, Madrid, Ediciones Rioduero.
- SILLAMY, Norbert (1974): Diccionario de la Psicología, Barcelona, Plaza & Janes.
- FAGES, J.B. y PAGANO, Ch. (1978): Diccionario de los medios de comunicación, Valencia, Fernando Torres. Editor.
- FRADERA VEIGA, R. (1986): Atlas de los estilos artísticos, Barcelona, Ediciones Jover.
- PRETTE, Maria Carla y DE GIORGIS, Alfonso: Atlas ilustrado para Comprender el Arte y entender su lenguaje, Madrid, Susaeta Ediciones.
- MELANI, C., FONTANELLA, F., CECCONI, G.A. Falta el nombre: Atlas ilustrado de la Antigua Roma. De los orígenes a la caída del Imperio, Madrid, Susaeta Ediciones.
- REVILLA, Federico (1995): Diccionario de iconografía y simbología, Madrid, Cátedra.

THOMAS, K. (1978): Diccionario del arte actual. Barcelona, Editorial Lábor.

V.V. A.A. (1982, 1ª Ed., 1980): Nueva Enciclopedia Larousse, 20 volúmenes, Barcelona, Planeta.

2. Educación e investigación

ALCAIDE, Carmen (2003): Expresión plástica y visual para educadores, Madrid, Icce.

AGIRRE, Imanol (2005): Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética, Barcelona, Octaedro – EUB.

ANGOLOTI, Carlos (1990): Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias, Madrid, Ediciones de la Torre.

ARAGÓN, Luis. Los colages. Editorial Síntesis, Madrid 2001.

ARNHEIM, R. (1992): Ensayos para rescatar el arte, Madrid, Cátedra.

----(1999): Arte y percepción visual. Madrid, Alianza Editorial.

----(1993). Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona, Paidós.

ÁVILA RUIZ, Rosa M. (2001): Historia del Arte, enseñanza y profesores, Sevilla, Díada.

AYMERICH, C. y M.(1979, 1ª Ed. 1970): Expresión y arte en la escuela, Barcelona, Editorial Teide.

BALADA MONCLÚS, Marta (2000): Didáctica de l'expressió plástica I, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

BARBOSA BECERRA DE SOUZA, Bethânia (2004): La estampa en la Enseñanza Primaria. Metodología para la Educación Plástica, Málaga, Ediciones Aljibe.

BERGER, John (2001, 1ª Ed. 1974): Modos de ver, Barcelona, Gustavo Gili.

BELJON, J.J. (1993): Gramática del arte, Madrid, Celeste E.

BISQUERT SANTIAGO. A. (1977): Las artes plásticas en la escuela, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto nacional de Ciencias de la Educación.

BOHM, David (2002): Sobre la creatividad, Barcelona, Kairós.

BOU, Lluís Ma. (1986): Como enseñar el arte, barcelona, Ediciones Ceac.

BRUNER, Jerome (2000, 1ª Ed. 1997): La educación, puerta de la cultura, Madrid, Visor.

CALAF, R., NAVARRO, A., SAMANIEGO, J.A. (2000): Ver y comprender el arte del siglo XX, Madrid, Síntesis.

CAJA, Jordi (coordinador) (2001): La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento, Barcelona, Graó.

CARMONA MUELA, Juan (1998): Iconografía cristiana. Guía básica para estudiantes, Madrid, Istmo.

---- (2000): Iconografía clásica. Guía básica para estudiantes, Madrid, Istmo.

CHALMERS, F. G. (2003): Arte, educación y diversidad cultural, Barcelona, Paidós.

CIRLOT, Juan- Eduardo, (1986): El mundo del objeto a la luz del surrealismo, Barcelona, Antropos. Editorial del hombre.

CRUZ SERRANO, Jesús, 1988: El libro Objeto, Centro de Profesores de Móstoles, Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia.

(COLECCIÓN MATERIAL DIDÁCTICO) (1994): La publicidad, Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Economía.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona, Editorial Paidós.

CUENCA ESCRIBANO, A.(1997): Saber mirar. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

CHADWICK, Whitney. (1999). Mujer, arte y sociedad. Barcelona, Ediciones Destino S.A. Barcelona.

DANTO, Arthur C. (2002): La transfiguración del lugar común, Barcelona, Paidós.

DE BARTOLOMEIS, Francesco (2001): El color de los pensamientos y de los sentimientos, Barcelona, Octaedro.

DE MICHELI, Mario. Las vanguardias artísticas del siglo XX. Alianza Editorial, Madrid 1981.

DÍAZ, Carmen (1998): La creatividad en la Expresión Plástica, Madrid, Narcea.

DONDIS, D.A. (1997): La sintaxis de la imagen, Barcelona, Gustavo Gili.

ECO, Umberto (2002): La definición del arte, Barcelona, Destino.

EFLAND, Arthur D. (2002): Una historia de la educación del arte, Barcelona, Paidós.

EFLAND, Arthur y otros (2003): La educación en el arte posmoderno, Barcelona, Paidós.

ENEL, Françoise (1977): El cartel, Valencia, Fernando Torres. Editor.

EISNER, E. W. (1995): Educación la visión artística. Barcelona, Paidós Educador.

---- (1998): El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Barcelona, Paidós.

---- (2004): El arte y la creación de la mente, Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ SOBRINO, Raúl (Coordinador), (1998): Artes plásticas y escuela, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.

----, VALLEJO RODRÍGUEZ, M., VICENTE HERNÁNDEZ, A.L. (1998): Land art en la escuela, Valladolid, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.

FERRÉS I PRATS, Joan, (1994): La publicidad. Modelo para la enseñanza. Madrid, Akal

---- (1995): Televisión y educación, Barcelona, Paidós.

FRUTIGER, Adrian (1997): Signos, símbolos, marcas, señales, Barcelona, Gustavo Gili.

GARDNER, Howard (2003): Arte, mente y cerebro, Barcelona, Paidós.

---- (1994): Educación artística y desarrollo humano, Barcelona, Paidós.

---- (2005): Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo, Barcelona, Paidós.

GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel (2000): El Resto. Una historia invisible del arte contemporáneo, Madrid, Museo de Bellas Artes de Bilbao y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

GUIGON, Emmanuel (1995): Historia del collage en España, Teruel, Museo de Teruel.

GUZMÁN PÉREZ, María F. (1993): Arquitectura: Percepción y Conocimiento. Propuesta didáctica, Granada, Comares.

---- (1994): Pintura Percepción y Conocimiento. Propuesta didáctica, Granada, Comares.

---- (1994): Escultura Percepción y Conocimiento. Propuesta didáctica, Granada, Comares.

GREENE, Maxine ((2005): Liberar la imaginación, Barcelona, Graó.

GREENFIELD, P. Marks (1999): El niño y los medios de comunicación, Madrid, Morata.

HARGREAVES, D.J. (1991): Infancia y educación artística, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ B., M., ACASO, M., MERODIO, I, (Eds.), (2005): Arte infantil y cultura visual, Madrid, Eneida.

HERNÁNDEZ B., M., SÁNCHEZ M., M (Coordinadores) (2000): Educación artística y arte infantil, Madrid, Fundamentos.

HERNÁNDEZ, Fernando (2003): Educación y cultura visual, Barcelona, Octaedro.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat (2000): La organización del currículum por proyectos de trabajo, Barcelona, Graó.

KANDINSKY, Vasili (1987): La gramática de la creación. El futuro de la pintura, Barcelona, Paidós.

---- (1991): Punto y línea sobre el plano, Barcelona, Labor.

---- (2001): De lo espiritual en el arte, Barcelona, Paidós.

KOHL, Mary Ann (1997): Arte infantil. Actividades de expresión plástica para 3-6 años, Madrid, Narcea.

LANCASTER, J. (1997): Las artes en educación primaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.

L. F. CAO, Marián (1997): Käthe Kollwitz (1867-1945). Madrid, Ediciones del Orto.

LORENZO ARRIBAS, Josemi. (1996). Hildegarda de Bingen. Madrid, Ediciones del Orto.

LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1980): Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

MARINA, J. A. (1993): Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona, Editorial Anagrama.

MARTY, Gisèle (1999): Psicología del arte, Madrid, Pirámide.

MARTÍNEZ GARCÍA, L. M. y GUTIÉRREZ PÉREZ, R ((1998): Las artes plásticas y su función en la escuela. Málaga, Editorial Aljibe.

MARTÍNEZ – NOVILLO, A. (1998): La luz en la pintura. Barcelona, Editorial Carroggio.

MASLOW, A.H. (1994): La personalidad creadora. Barcelona, Editorial Kairós.

MATTEWS, John (2002): El arte de la infancia y la adolescencia, Barcelona, Paidós.

MERODIO, I. (1987): Expresión plástica en secundaria. Madrid, Ediciones Narcea.

MUNARI, Bruno (1994): El arte como oficio, Barcelona, Labor.

ORDÓÑEZ ESCUDERO, Olga (2001): El collage como método creativo y fundamento de una experimentación plástica, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

SPRAVKIN, Mariana (1998): Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones, en Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Barcelona, Paidós.

OWENS, Craig. El discurso de los otros: Las feministas y el postmodernismo, en V.V. A.A. (1985): La posmodernidad, Barcelona, Kairós.

PAVEY, Don (1984): Juegos de expresión plástica, Barcelona, Ediciones Ceac.
PARSONS, Michael J. (2002): Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética, Barcelona, Paidós.

PÉNINOU, G., (1976): Semiótica de la publicidad, Barcelona, Gustavo Gili.

PORQUERES, Beatriz, (1994). Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental. Madrid, Editorial horas y Horas.

PUENTE FERRERAS, Aníbal (1999): El cerebro creador, Madrid, Alianza Editorial.

READ, H. (1996): Educación por el arte. Barcelona, Editorial Paidós.

SERRANO DE HARO, Amparo. (2000). Mujeres en el arte. Espejo y realidad. Barcelona, Plaza y Janés Editores.

SAVATER, Fernando (1997): El valor de educar, Barcelona, Ariel.

STANGOS, N. (1997): Conceptos del arte moderno. Madrid, Alianza Editorial.

STERN-DUQUET. (1964): La conquista de la dimensión. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1996): Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado, Madrid, Ediciones Morata.

VALDIVIESO, Mercedes.(1998). Lucía Moholy: la fotógrafa de la Bauhaus, en Arte, individuo y sociedad, nº 10. Madrid, Servicio de publicaciones U.C.M.

V.V. A.A. (1998): Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística, Barcelona, Paidós.

V.V. A.A. Ricardo Marín Viadel, coord., (2003): Didáctica de la Educación Artística, Madrid, Pearson Educación.

V.V. A.A., (1999): Escritos de arte de vanguardia 1900/1945, Madrid, Istmo.

V.V. A.A. (1992): El dibujo del niño, Madrid, Siglo XXI.

V.V. A.A. (1984): El Collage.(Técnicas y Medios de Expresión Plástica), Madrid, Acción Educativa.

V.V. A.A. (1998): Los talleres didácticos del IVAM, Valencia, IVAM Centre Julio González.

V.V. A.A. (1991): ¿Qué es la educación artística?, Barcelona, Sendai Ediciones.

V.V. A.A. (2002): Hacer plástica. Un proceso de diálogos y situaciones, Barcelona, Octaedro.

V.V. A.A. (2003): Creatividad y educación, Barcelona, Paidós.

V. COX MAUREN (1991): Los dibujos de los niños, en HARGREAVES, D. J.: Infancia y educación artística. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

VIGOSKII, L. S. (1998): La imaginación y el arte en la infancia. Madrid, Editorial Akal.

VICTOROFF, David, (1985): La publicidad y la imagen, Barcelona, Gustavo Gili.

WAISBURD, Gilda, (1996): Creatividad y transformación. Teoría y Técnicas, México, D.F., Editorial Trillas.

WAISBURD, Gilda y SEFCHOVICH, Galia, (1985): Hacia una pedagogía de la creatividad, México D.F., Editorial Trillas.

WILSON, Brent y otros (2004): La enseñanza del dibujo a partir del arte, Barcelona, Paidós.

WICK, Rainer (1998): La pedagogía de la Bauhaus, Madrid, Alianza Editorial.

WÖLFFLIN, Enrique (1979): Conceptos fundamentales en la historia del arte, Madrid, Espasa Calpe.

ZABALA, A. (1995): La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona, Graó.

ZEVI, B. (1976): Saber ver la arquitectura. Barcelona, Editorial Poseidón.

3. Varios

ALEIXANDRE, V. (1985): Doce poemas a Miraflores en el homenaje a Vicente Aleixandre. Miraflores de la Sierra, (Madrid), Excmo. Ayuntamiento.

ARISTÓTELES. Política, Biblioteca de política, economía y sociología (1985), Barcelona, Orbis.

CABEZAS, A. (Traductor) (1997): Jaikus inmortales. Madrid, Hiperión.

CAUDET, Francisco (1983, 1ª Ed. 1982): Antonio Machado para niños, Madrid, Ediciones de la Torre.

- CELAYA, G.(1982): Penúltimos poemas. Barcelona, Ed. Seix Barral.
- C. R. MALDONADO, F. (1960): Refranero clásico español. Madrid, Editorial Taurus.
- COSENTINO, Peter (1993): Enciclopedia de técnicas de cerámica, Barcelona, Acanto.
- DOMÍNGUEZ, Antonio José (1991): Luis Cernuda para niños, Madrid, Ediciones de la Torre.
- EDWARDS, Betty (1994): Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro, Barcelona, Urano.
- ENTER-ARTE (2004): Sujetos, Madrid, Acción Educativa, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Centros Docentes.
- (1979): Fotografía Práctica. Técnica básica (1979). Madrid, Ediciones Nueva Lente.
- FUERTES, G. (1977): Obras incompletas. Madrid, Editorial Cátedra.
- GARCÍA VIÑÓ, Manuel (1991):Manuel Machado para niños, Madrid, Ediciones de la Torre.
- (1994): Guía de Recursos Didácticos. Educación Artística (1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- HAUSER, Arnold (1969): Historia social de la literatura y el arte, Madrid, Guadarrama.
- HESSE, Hermann (1994): Lecturas para minutos 1, Madrid, Alianza.
- ITURRALDE, Janine (Coordinadora del proyecto), (1996): Nuestros niños con Goya, Madrid, Caja de Madrid.
- JIMENEZ, J. R. (1979): Platero y yo. México D.F., Ediciones Mexicanas Unidas.
- KAVAFIS, K.(1976): Poesías completas. Madrid, Hiperión. Trad. José M^a Álvarez.
- LÓPEZ, Soledad (1991):Juana de Ibarburu para niños, Madrid Ediciones de la Torre.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón (1980): Platero y yo, Barcelona, Bruguera.
- MARINA, José Antonio (2005): Aprender a vivir, Barcelona, Ariel.
- MAZARRASA MOWINCKEL, Karen (Coordinadora), (1999): Guía de Santillana del Mar. De niños para niños, Santander.
- MORRIS, Desmond (2001): Guardianes del cuerpo, Barcelona, Plaza & Janés.

MOLINA LLORENTE, Pilar (1984): El terrible florentino, Barcelona, Noguer.

NERUDA, P. (1989): Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Madrid, Editorial Castalia.

OCAMPO, E. (1989): El infinito en una hoja de papel. Barcelona, Editorial Icaria.

RODARI, Gianni (1976): Gramática de la fantasía, Barcelona, Avance.

RODRÍGUEZ, J. Traductor de YOSA BUSON (1997): Selección de Jaikus. Madrid, Ediciones Hiperión.

SÁNCHEZ TRINCADO, José Luis. OLIVARES FIGUEROA, R. (1994): Poesía infantil recitable, Madrid, Compañía Literaria.

SCHILLER, J.F. (1968): La educación estética del hombre, Madrid, Espasa Calpe.

VV.AA. (1993): Manualidades creativas para niños. Pinta, imprime, recorta, letras, papel maché, Madrid S.M.

VINCI, Leonardo da. Selección, traducción y prólogo de GARCÍA DE ZÚÑIGA (1965, 1ª Ed. 1943): Aforismos, Madrid, Espasa Calpe.

ZI, LAO. Traducido por Juan Ignacio Preciado, (1981): El libro del Tao. Madrid, Editorial Alfaguara.

4. Tesis consultadas

DÍAZ-OBREGÓN CRUZADO, Raúl, 2003: Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión plástica.

DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ-SOBA, Pilar, 2005: Una nueva mirada a la Educación Artística desde el paradigma del Desarrollo Humano, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento Didáctica de la Expresión plástica.

MERODIO DE LA COLINA, M^a Isabel, 2001: El bachillerato artístico experimental (Artes Plásticas) en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos N°1 de Madrid, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Departamento de la Expresión Plástica.

5. Cuentos y libros infantiles

ANHOLT, Laurence (1997, 1ª Ed. 1996): Degas y la pequeña bailarina, Barcelona, Serres.

ANHOLT, Laurence (1998, 1ª Ed. 1996): Camille y los girasoles, Barcelona, Serres.

BJÖRK, Christina (1996): Línea en el jardín de Monet, Barcelona, Serres.

CARPI, P. (1980): Las ventanas del Sol. Matisse. Barcelona, Editorial Edhasa.

CRISPINO, Enrica (1997): Van Gogh, Barcelona, Serres.

DURÁN I RIU, Fina (1990, 1º Ed. 1985): Pequeña historia de Gaudí, Barcelona, Mediterrània.

MARTÍN, Lidia y BAYÉS, Pilarín (1996, 1º Ed. 1992): Pequeña historia de Goya, Barcelona, Mediterrània.

MAYHEW, James (1997): Carlota descubre a los impresionistas, Barcelona, Serres.

----- (1998, 1ª Ed. 1996): El museo de Carlota, Barcelona, Serres.

MAYHEW, James (1998): Carlota y Monna Lisa, Barcelona, Serres.

OLIVERAS, Jordi (1992): Pequeña historia de Toulouse-Lautrec, Barcelona, Mediterrània.

PELLICER LÓPEZ, Carlos (1993): Julietta y su caja de colores, México, D. F., Fondo de Cultura Económica.⁹

POZZI, Gianni (1997): Chagall, Barcelona, Serres.

SALVI, Francesco (1996): Los impresionistas, Barcelona, Serres.

6. Catálogos

Agnes Martín, (1994). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Alfonso Galván. El laboratorio central, (1989). Madrid, Galería Albatros.

André Breton y el surrealismo, (1991). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Amalia Avia (1993). Pinturas. Madrid, Galería de arte Juan Gris.

----- (1995). Pinturas. Madrid, Galería de arte Juan Gris.

Alejandra Roux (1995). Pinturas. Madrid, Galería Juan Gris.

Ángeles Santos (1996). Madrid, Galería Juan Gris.

Antonio López (1993). Exposición Antológica de Antonio López. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Lerner y Lerner Editores.

Antonio Pérez. El objeto encontrado (1994). Madrid, Círculo de Bellas Artes.

Artistas en Madrid. Años 80 (1992). Madrid, Sala de Plaza de España, Consejería de Educación y Cultura.

Automatismos paralelos. La Europa de los movimientos Experimentales 1944-1956, (1992). Sala de Exposiciones de la Comunidad de Madrid, Plaza España. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.

Azules egipcios. Pequeños tesoros del Arte (2005). Ayuntamiento de Madrid, Área de Las Artes. Conde Duque, Centro Cultural.

Barradas. Exposición Antológica 1890-1929, (1992). Sala de Exposiciones de la Comunidad de Madrid, Gobierno de Aragón, Generalitat de Cataluña y Comunidad de Madrid.

Catálogo Nacional de Arte Contemporáneo. (Edición 91-92). Segundo volumen. Ediciones de Arte Ibérico 2Mil.

Carmen Van Den Eynde. El sueño de los Escenarios. (1993). Excmo. Ayuntamiento de Úbeda (Jaén).

Carteles del cine español, (1995). Huesca, Fondos de la Filmoteca Española, Diputación Provincial de Huesca. IberCaja Obra Cultural.

Chillida en San Sebastián, (1992). Ayuntamiento de San Sebastián. Diputación Foral de Guipúzcoa. Obra cultural de Caja Guipuzkoa.

Chillida 1948 – 1998, (1998). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y coproducción del Museo Guggenheim Bilbao, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

Chema Madoz. Objetos 1990-1999, (1999). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Colección Beyeler, (1989). Madrid. Centro de Arte Reina Sofía. Ministerio de Cultura.

Cubismo en Praga. Obras de la Galería Nacional (1990). Madrid, Fundación Juan March.

Dadá y Constructivismo. (1989). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Dalí. 400 obras de Salvador Dalí. (1983): Madrid, Museo Español de Arte Contemporáneo. Barcelona, Palau Reial de Pedralbes.

De Picasso a Dalí. Las raíces de la vanguardia española (1907-1936) (1998). Lisboa, Museu do Chiado. Pabellón de España Expo '98.

Diez años de la Galería Juan Gris (Febrero 1990). Madrid. Galería Juan Gris.

Donación Esteban Vicente, (1998). Segovia, Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

El Picasso de los picasso (2004). Málaga. Museo Picasso.

Europa Gráfica. 60 años de carteles hacia la integración Europea, 1990. Madrid, Mercado Puerta de Toledo.

Felipe II, un monarca y su época. (1998). Sociedad Estatal para la conmemoración de los aniversarios de Felipe II y Carlos V. Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

Frank Stella (1995). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Gerardo Rueda. Construcciones. (2003). Cuenca, Museo de Arte Abstracto Español, Fundación Juan March.

Goya. La década de los caprichos. Retratos 1792 – 1804, (1994). Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Fundación Central Hispano.

Guillermo Pérez Villalta, (1992). Obra sobre papel. Úbeda, Palacio de Exposiciones y Congresos hospital de Santiago de Úbeda. Excmo. Ayuntamiento de Úbeda.

Homenaje a El Paso 40 años después, (1997). La Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Ibarrola, (1990): Gure Etxeau. Basauri.

Ibarrola 1948 – 1991, (1991). Museo de San Telmo, San Sebastián.

Imágenes para una generación poética (1918-1927-1936), (1998). Madrid, Sala de Exposiciones de Plaza de España, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura.

Inés Bancalari (Octubre 1995). Madrid, Galería Juan Gris.

Juan Dolcet, (1992). Retratos de Artistas. Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Ministerio de Cultura.

Juan de Echevarría 1875-1931 (2004). Madrid, Fundación Cultural Mapfre Vida. Museo de Bellas Artes de Bilbao.

Juan Gris (1887 – 1927), (1985). Madrid, Salas Pablo Ruiz Picasso. Ministerio de Cultura y Banco de Bilbao.

Juan Martínez (1992). Úbeda, Comisión Cultural del Excmo. Ayuntamiento de Úbeda y Seguros La Estrella.

Kurt Schwitters y el espíritu de la utopía, (1999). Madrid, Fundación Juan March.

La mujer en el cartel publicitario. Colección Carlos Velasco (2003). Diputación Foral de Navarra.

La Fundación Joan Miró y sus colecciones, (extracto del catálogo general de las colecciones de la Fundación). (1990). Barcelona, La Polígrafa.

María Girona (1990). Madrid, Galería de arte Juan Gris.

----(1993). Pinturas. Madrid, Galería de arte Juan Gris.

----(1995). Pinturas. Madrid, Galería de arte Juan Gris.

-3D/OD/+3Dv (1994). Zaragoza, Caja de Ahorros de la Inmaculada.

Nacho Criado. Piezas de cristal y agua. (1991). Madrid, Palacio de Cristal del Retiro. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Penagos (1889-1954), (1991). Madrid, Fundación Cultural Mapfre Vida.

Picasso. Retratos de Jacqueline, (1991). Madrid, Fundación Juan March.

Pilar Salmerón (Septiembre 1989). Madrid, Galería Juan Gris.

Quince años de la Galería Juan Gris (Febrero 1995). Madrid, Galería Juan Gris

Raros y preciosos. Encuadernación de arte actual en las bibliotecas europeas, (1997). Madrid, Fundación Central Hispano.

Rebecca Horn (2000). Centro Galego de Arte Contemporáneo.

Rodchenko. Geometrías. (2001). Cuenca, Museo de Arte Abstracto Español. Fundación Juan March.

Rodchenko – Stepanova, (1992). Madrid, Fundación Banco Central Hispano Americano.

Rumbos de la escultura española en el siglo xx. (2001). Madrid, Fundación Santander Central Hispano. Las Palmas de Gran Canaria, Centro Atlántico de Arte Moderno.

Sant Jordi 1993. 8 Anys 10 Artistes, (1993). Regidoria de Cultura, Ajuntament del Prat de Llobregat.

Subirá – Puig. Esculturas (1997). Madrid, Fundación Arte y Tecnología. Telefónica.

Teresa Eguibar / Lorenzo Frechilla (Noviembre 1990). Madrid, Galería Juan Gris.

Toulouse Lautrec (1985). Barcelona, Caixa de Barcelona. Obra Social.

20 Mujeres Artistas. (1995). Madrid, Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

Willi Baumeister. Dibujos (1998). Bilbao, Museo de Bellas Artes de Bilbao.

7. Revistas

7.1 Colecciones consultadas por alumnos y profesor

Historia del Arte. Historia 16

ARNALDO, Javier (2000): Las Vanguardias históricas (I), Nº 33, Madrid.

BOZAL, Valeriano (2000): Modernos y postmodernos, Nº 36, Madrid.

FEDEZ, María Cruz (2002): La Edad de los Metales, Nº 38, Madrid.

GARCÍA FELGUERA, María Santos (2000): Las Vanguardias históricas (y 2), Nº 34, Madrid.

LARA PEINADO, Federico (1999): El Arte de Mesopotamia, Nº 3, Madrid.

LARA, Federico y CÓRDOBA, Joaquín (1999): El Arte Mediterráneo Oriental, Nº 4, Madrid.

LEÓN ALONSO, Pilar (1999): El Arte Griego II, Nº 6, Madrid.

RIPIO, Eduardo (2002): los cazadores paleolíticos, Nº 37, Madrid.

STORCH DE GRACIA, Jacobo (1999): El Arte Griego (I), Nº 5, Madrid.

El Arte y sus creadores. Historia 16

BOZAL, Valeriano (1993): Piero della Francesca, Nº 4, Madrid.

CÁMARA MUÑOZ, Alicia (1993): Andrea Mantenga, Nº 2, Madrid.

CHECA, Fernando (1993): Alberto Durero, Nº 6, Madrid.

DE DIEGO, Estrella (1993): Leonardo de Vinci, Nº 7, Madrid.

GONZÁLEZ, Antonio Manuel (1993): Rafael, Nº 8, Madrid.

MARÍAS, Fernando (1993): Gianlorenzo Bernini, Nº 20, Madrid.

NIETO ALCAIDE, Víctor (1993): Tommaso Masaccio, Nº 3, Madrid.

RAQUEJO GRADO, Tonia (1993): Sandro Boticelli, Nº 1, Madrid.

Cuadernos de Arte Español. Historia 16

ÁLVAREZ, José María: La ciudad romana de Mérida, Nº 6, Madrid.

BEUDALA GALÁN, Manuel: Introducción al arte Ibérico, Nº 71, Madrid.

BORRÁS, Gonzalo: La Alhambra, Nº 17, Madrid.

BORRÁS, Gonzalo: El arte Mudejar, Nº 7, Madrid.

CARRETE, Juan y VEGA, Jesusa: Goya, grabador, Nº 44, Madrid.

CORZO, Ramón: Arte Fenicio y Púnico, Nº 9, Madrid.

CUADRADO SÁNCHEZ, Marta: Arquitectura palatina del Naranco, Nº 55, Madrid.

DE SILVA Y VERÁSTEGUI, Soledad: Los Beatos, Nº 100, Madrid.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Ana: La miniatura en la corte de Alfonso X, Nº 35, Madrid.

FERNÁNDEZ-MIRANDA, Manuel: Arte prehistórico en las Baleares, Nº 50, Madrid.

FERNÁNDEZ-GALIANO, Dimas: Las villas hispanorromanas, Nº 26, Madrid.

FUENTES, Ángel: Arte paleocristiano, Nº 46, Madrid.

GARCÍA DE CARPI, Lucía: La pintura surrealista, Nº 29, Madrid.

MARTÍN, María Luisa: Los esmaltes románicos de Silos, Nº 10, Madrid.

NIETO ALCAIDE, Víctor: La vidriera medieval, Nº 98, Madrid.

OLMOS, Ricardo: El arte griego en España, Nº 62, Madrid.

PÉREZ, Carlos: La escultura del siglo XX, Nº 80, Madrid.

RIPIO, Eduardo y Sergio: El Arte Paleolítico en la península Ibérica, Nº 61, Madrid.

7.2 Artículos y revistas

ACASO, M. (1998): La ventana electrónica, en Entorno II., Madrid, Editorial Complutense.

ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos (1993): La nueva educación artística significativa definiendo la educación artística en un periodo de cambio, en Arte, Individuo y Sociedad, Nº 5, Madrid, Editorial Complutense.

BRUNER, Jerome (entrevista realizada por Cuadernos de Pedagogía), (1996): La pasión por renovar el conocimiento, Cuadernos de Pedagogía, nº 243.

CABELLO, Helena y Carceller, Ana. (1998). Mirando hacia dentro: la situación de la obra de las mujeres en el panorama artístico actual. En Arte, Individuo y Sociedad. nº 10. Madrid, Servicio de publicaciones U.C.M.

FOSATI PARREÑO, Amparo: Arte infantil: la escultura y la percepción del volumen en los niños, Suplemento infantil del e.magazine "Mirón del Arte", www.salarich.com/escultura-ninos.html

HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana M^a: Howard Gardner. Del Proyecto Cero a la comprensión. Cuadernos de Pedagogía nº 261. Septiembre.

HERNÁNDEZ, Fernando: La globalización mediante proyectos de trabajo, Cuadernos de Pedagogía nº 155.

---- Para comprender mejor la realidad, Cuadernos de Pedagogía, nº 243, Enero.

L. F. CAO, Marián (1998): la retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen, en Arte, Individuo y Sociedad, nº 10, Madrid, Universidad Complutense.

LLEDÓ, Guillermo, 1997: Entre la presencia y la representación. Acerca del objeto recontextualizado, en Arte, Individuo y Sociedad nº 9, Madrid, Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

MARTÍNEZ DÍEZ, N., RIGO VANRELL, C., LÓPEZ – FERNÁNDEZ CAO, M. (1993): La obra de arte como estímulo creador en distintas etapas de la educación: Primaria, Secundaria y Facultad de Educación, en Arte, Individuo y Sociedad, nº 5. Madrid, Editorial Complutense.

MASES, Maite, DE MOLINA, María José: De las intenciones a la práctica, Cuadernos de Pedagogía nº 243, Enero.

MORENO, C. (2000): La fotografía y el tiempo, en VV.AA. Distorno. Madrid, Editorial Complutense, Revista ABIBA nº 1.

ORTEGA RODAS, Amalia (1996): Educación Plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de Enseñanza Primaria, Sevilla, Revista Píxel-Bit nº 7. 1996.<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n7art/art75.htm>.

PORQUERES, Beatriz.(1998). Perspectivas históricas de la situación de las artistas. En Arte, individuo y sociedad. nº 10. Madrid, Servicio de publicaciones U.C.M.

VENTURA, Montse: ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?, Cuadernos de Pedagogía, nº 243, Enero.

7.3 Otras

Escenarios de la Historia (colección de láminas), (1995), Madrid, El País. Aguilar.

8. Material audiovisual

DVD Historia del Arte (1999): Del prehistórico al paleocristiano. Salvat Editores.

DVD Historia del Arte (1999): Principios del arte medieval. Salvat Editores.

DVD Historia del Arte (1999): Del renacimiento al rococó. Salvat Editores.

DVD Historia del Arte (1999): Del neoclasicismo a los tiempos actuales. Salvat Editores.

Colección *Grandes Épocas del Arte*

DVD 01. (2002): La Grecia clásica. Crest Films.

DVD 02. (2002): El arte de Roma. Crest Films.

DVD 03. (2002): Bizantino y cristiano. Crest Films.

DVD 04. (2002): El románico. Crest Films.

DVD 05. (2002): El gótico. Crest Films.

DVD 06. (2002): El renacimiento. Crest Films.

DVD 07. (2002): Era barroca. Crest Films.

DVD 08. (2002): El rococó. Crest Films.

DVD 09. (2002): Arte del siglo XIX. Crest Films.

DVD 10. (2002): Arte del siglo XX. Crest Films.

Colección *Civilizaciones perdidas*

DVD (2004): Roma. El último imperio. Crin, S.L.

DVD (2004): Grecia. El esplendor de la Grecia clásica. Crin, S.L.

DVD (2004): Egipto. En busca de la inmortalidad. Crin, S.L.

Otros

DVD (2001): Tesoros perdidos de la humanidad. Egipto. Océano Grupo Editorial.

DVD (2004): Egipto. Los secretos de los faraones. National Geographic. RBA Revistas.

DVD (2004): El amanecer de los mayas. National Geographic. RBA Revistas.

ANEXOS

Anexo I

Documentación de estudio y consulta para uso de los alumnos

Anexo 1.1

Glosario de términos relacionados con la ventana

Abocinar.- Dar a un arco más ensanche por una parte del paramento que por otra.

Agujero.- Abertura más o menos redonda en una cosa.

Albanega.- Espacio que hay entre el arco y el alfiz.

Alfiz.- Molduras que, a modo de dintel y sus dos soportes verticales, enmarcan un arco en la arquitectura musulmana.

Ajimez.- Ventana partida por una columnita o parteluz sobre la que descargan dos arcos gemelos, (acepción moderna; Ceán y Llaguno).

El término también se refiere al saledizo ante una ventana.

Arco.- Elemento arquitectónico de sustento que descarga los empujes, desviándolos lateralmente, y que está destinado a franquear un espacio más o menos grande por medio de un trayecto generalmente curvo.

Arco abocinado: el que tiene sus frentes semejantes pero de distinto diámetro, o sea más ancho de un lado que de otro.

Arco adintelado: el que tiene su intradós plano y horizontal. Es un dintel formado por varias dovelas.

Arco árabe: es el menor que una circunferencia y mayor que media. Se le conoce también con el nombre de arco de herradura.

Arco carpanel: el formado por varios arcos de círculo de diferentes centros.

Arco cegado: el que tiene tapada su luz.

Arco conopial: el que tiene forma de quilla invertida, con cuatro centros, dos interiores para las ramas bajas y dos exteriores para las altas.

Arco festoneado: El que presenta el intradós decorado con ondulaciones convexas o festones.

Arco de medio punto: el que está formado por un semicírculo y su flecha es la mitad de su luz.

Arco ojival: el que está formado por dos porciones de círculo iguales, trazadas desde centros equidistantes del medio del vano, formando un ángulo agudo en la clave.

Arco peraltado: el que su flecha es mayor que su semiluz.

Arco por tranquil: el que no tiene sus arranques en una misma horizontal, estando más alto uno que otro; normalmente es rebajado o elíptico.

Arco rampante: también denominado por tranquil.

Arco rebajado: el que su flecha es menor que su semiluz.

Arco trebolado: el que está compuesto por tres arcos de círculo que se cortan formando ángulos agudos y salientes.

Arco túmido: el arco de herradura apuntado.

Arrabá.- Alfiz. Adorno rectangular que circunscribe un arco de herradura.

Aspillera.- Abertura larga y estrecha practicada en paredes o murallas, destinada a introducir en la misma el cañón de un arma de fuego, para disparar sin ofrecer blanco.

Balcón.- Ventana grande abierta desde el suelo y provista de barandilla.

Barbacana.- Pequeña abertura que se deja en los muros de sostenimiento para que por ella pasen las filtraciones de las aguas pluviales y dar paso a los gases contenidos en un terraplén.

Bastidor.- Esqueleto de madera o hierro de un vano. Armazón de madera donde se fijan las hojas de las ventanas o puertas.

Bisagra.- Instrumento que se utiliza para facilitar el cierre o apertura de puertas y ventanas.

Buhardilla.- Ventana practicada en la vertiente de un tejado. Mansarda.

Celosía.- Enrejado de madera o hierro que se coloca delante de las ventanas. Tablero calado para cerrar vanos que impide ser visto pero no impide ver.

Cerrojo.- Barra de hierro con manija con que se cierra y ajusta una puerta o ventana con el quicio o una hoja con otra.

Claraboya.- Ventana abierta en el techo o parte alta de las paredes, generalmente sin puertas y con cristales.

Clave.- Dovela central con la que se cierra un arco o bóveda.

Cortina.- Paño grande con que se cubren o adornan las puertas y ventanas.

Crestería.- En el estilo ojival, ornato de labores caladas. Serie de ornamentos generalmente calados que corona un edificio, el borde de una techumbre, ventanas etc.

Charnela.- Conjunto de dos planchitas que pueden girar alrededor de un pasador común y sirve para facilitar el movimiento de las puertas y otros elementos móviles.

Derrame.- Corte oblicuo en los huecos de puertas y ventanas para que entre más luz.

Dintel.- Parte superior de las puertas y ventanas. Elemento horizontal que soporta una carga, apoyando sus extremos en las jambas de un vano.

Dovela.- Pieza en forma de cuña, usualmente sin vértice, cuya parte inferior, unida a las de sus vecinas, forma el intradós de un arco.

Enjuta.- Espacio que queda entre el arco y el dintel. Cada uno de los triángulos o espacios que deja en un cuadrado el círculo inscrito en él.

Escaparate.- Espacio en las fachadas de las tiendas, cerrado por la parte exterior con cristales, que sirve para exponer las mercancías que en ellas se venden.

Extradós.- Superficie convexa o exterior de un arco o una bóveda. Galicismo por trasdós.

Falleba.- Sistema de varillas y manubrios, que sirven para cerrar puertas, ventanas etc. Y que en esencia funciona insertando sus extremos en anillas, escarpías o hendiduras practicadas en lo alto y lo bajo del marco de la falleba.

Flecha.- Altura de la clave de un arco o bóveda sobre la línea de los arranques.

Frontón.- Remate triangular de una fachada, pórtico, ventana etc. El espacio cerrado que delimita se llama tímpano, sobre todo si está decorado. Los frontones pueden ser curvos, cuando constan de un arco de circunferencia cortado por una base horizontal; desventrados, cuando tienen la base partida; partidos, cuando sus lados ascendentes no llegan a juntarse.

Galería.- Corredor amplio, generalmente en un piso alto, con pared en un solo lado. En los otros lados suele haber grandes ventanales adintelados o arqueados.

Gozne.- Bisagra. Combinación de dos pequeñas planchas de metal destinadas a la unión de puertas y ventanas con los bastidores, permitiéndoles un movimiento de vaivén.

Hoja.- En puertas, ventanas, biombos etc, cada una de las partes que abren o cierran.

Hornacina.- Nicho. Hueco en una pared, principalmente en las iglesias para colocar santos o altares.

Intercolumnio.- Espacio vacío entre dos columnas.

Intradós.- Superficie interior de un arco, bóveda o dovela.

Jamba.- Elemento vertical, que no es una columna, y que sostiene, con su pareja, el dintel de una ventana o puerta.

Linterna.- Claraboya. Remate, generalmente sobre una cúpula, que sirve para dar luz. A veces, torrecilla con aberturas, ventanas o vidrieras con que se corona el espacio del crucero de una iglesia.

Lucarna.- Ventana en saledizo sobre la pendiente de un tejado. Este término es un galicismo (del francés "lucarne").

Lucerna.- Claraboya.

Lumbrera.- Abertura, tronera o caño que proporciona luz y ventilación.

Luneto.- Bovedilla en forma de media luna abierta en la bóveda principal para dar luz a ésta.

Luz.- Anchura máxima de un vano. Cada una de las aberturas por las que se da luz a un edificio. Dimensión horizontal interior de un vano.

Mainel.- Parteluz. Elemento vertical que divide la luz de una ventana.

Mandorla.- Italianismo que significa almendra y que designa un óvalo o marco almendrado que circunda a Cristo en Majestad especialmente en el arte románico.

Mansarda.- Galicismo utilizado en lugar de buhardilla.

Mechinal.- Agujero cuadrado que se deja en las paredes de un edificio, para meter los maderos que forman el andamio.

Mirador.- Corredor, galería o pabellón desde donde puede contemplarse una vista, paisaje o exterior. Balcón cerrado de cristales y cubierto de un tejadillo.

Mosquitero.- Bastidor de tela metálica ligera, que se coloca en las ventanas para impedir el acceso a los mosquitos, insectos etc.

Óculo.- Pequeña ventana en forma de o.

Ojo de buey.- Ventana circular u oval.

Paramento.- Aspecto o disposición de los elementos de un muro.

Parteluz.- Elemento vertical que divide la luz de una ventana.

Peinazo.- Listón que atraviesa entre los largueros de puertas y ventanas.

Peralte.- Lo que la altura de un arco, bóveda o armadura excede del semicírculo. Altura que en un arco sobrepasa la semiluz.

Pernio.- Gozne que se pone en las puertas y ventanas y que puede constituir un motivo de decoración.

Persiana.- Especie de celosía o contraventana formada de tablillas móviles que pueden accionarse para graduar el paso de la luz.

Pestillo.- Pasador con que se asegura una puerta o ventana, corriéndolo como un cerrojo.

Picaporte.- Instrumento para cerrar de golpe las puertas y ventanas.

Porche.- Entrada o galería adosada a un edificio; tiene arcadas y está cubierta.

Pórtico.- Lugar cubierto y columnado ante un edificio y, generalmente, adosado a él.

Postigo.- Hoja de madera que en las ventanas cierra el paso de la luz.

Postiguello.- Ventanillo.

Reja.- Red formada de barras de hierro que se pone en las ventanas y otras partes para seguridad y adorno.

Roel.- Cristal circular de una ventana.

Rosetón.- Ventana circular calada, especialmente en el arte medieval.

Saetera.- Ventanilla; pequeño vano estrecho; aspillera que permite disparar resguardándose.

Salmer.- Primera dovela inmediata al arranque.

Sofito.- Intradós de un arco.

Tambanillo.- Frontón sobrepuesto a una puerta o ventana.

Tímpano.- Espacio interior del frontón.

Tobera.- Abertura tubular por donde entra el aire que se inyecta en un horno o en una forja o fragua.

Tondo.- Adorno circular rehundido en un paramento.

Tracería.- Decoración arquitectónica formada por combinaciones de figuras geométricas de piedra para relleno de la ojiva gótica.

Tragaluz.- Ventana abierta en un techo o en la parte superior de una pared, generalmente con derrame hacia dentro.

Trasdós.- Superficie exterior de un arco o bóveda.

Tronera.- Abertura en el paramento de una muralla o en el espaldón de una batería para disparar cañones. Ventana pequeña y angosta por donde escasamente entra la luz.

Tragaluz.- Ventana abierta en un techo o en la parte superior de una pared, generalmente con derrame hacia dentro.

Trasdós.- Superficie exterior de un arco o bóveda.

Tronera.- Abertura en el paramento de una muralla o en el espaldón de una batería para disparar cañones. Ventana pequeña y angosta por donde escasamente entra la luz.

Trampantojo.- Término derivado del francés "*Trompe l'oeil*". Denominación que en crítica de arte designa un cuadro que en su conjunto o en algún detalle, está pintado con la intención de producir un efecto de realidad exacta y cabal que engañe al espectador, haciéndole creer que se trata de un objeto real.

Vano.- Parte del muro o fábrica en que no hay sustentáculo o apoyo para el techo o bóveda. Espacio comprendido entre dos vigas. Puerta, ventana.

Ventana.- Abertura más o menos elevada del suelo que se deja en una pared para dar luz y ventilación. Algunos tipos de ventanas:

Ventana de corredera: las hojas se deslizan sobre guías hacia los costados.

Ventana de fuelle: la de hoja giratoria alrededor de un eje horizontal superior o inferior.

Ventana de guillotina: la de hojas deslizantes verticalmente.

Ventana de linterna: la de la parte alta de un edificio, generalmente en el tejado.

Ventana doble: la que lleva vidrieras dobles sujetas a un mismo marco ancho.

Ventana fija: la que no puede abrirse.

Ventana giratoria: la que lleva su bastidor colgado con bisagras.

Ventana ojival: la que está rematada por un arco ojival.

Ventana triple: la de tres luces en un sólo marco y con dos parteluces.

Ventana veneciana: la de tres huecos, uno grande central y dos laterales pequeños.

Ventana de ángulo: la que abre a dos paredes de un exterior de la casa. El término se aplica especialmente a las ornamentadas de este tipo en arquitectura renacentista española, que avaloran las esquinas de algunos edificios.

Ventanal.- Ventana de gran tamaño.

Ventanaje.- Conjunto de ventanas de un edificio.

Ventanazo.- Acción de cerrar violentamente las ventanas en señal de enojo o con desaire a una persona que se halla en la parte de afuera.

Ventanear.- Asomarse frecuentemente a la ventana o pasarse mucho tiempo asomado a ella.

Ventanero.- Persona que tiene por oficio hacer o fabricar ventanas.

Ventanilla.- Abertura pequeña en un tabique, destinada a despachos de billetes en cines, bancos etc.

Ventanillo.- Postiguillo de puerta o ventana.

Ventano.- Ventana pequeña.

Vidriera.- Bastidor con vidrios con que se cierran puertas y ventanas.

Visillo.- Cortina fina y transparente que se coloca en la parte inferior de los cristales de una ventana o balcón.

Anexo 1.2

Ventanas en el Arte. Selección de textos

“Las mariposas que se asoman en la noche por el cristal de la ventana la convierten en acuario de mariposas”

*Ramón Gómez de la Serna*⁴³⁸.

Madrid viejo

Una plaza tranquila. Sol ... más de mediodía.
La blanca tapia de un convento...una
fachada de palacio antiguo... Lerma...Osuna...
La seriedad del sitio corrige la alegría
de la luz. Una hiedra entre las piedras crece.
Rejas –las viejas lanzas de los antepasados –
guardan los ventanales y balcones volados
del caserón antiguo que, tranquilo envejece.
(...)

*Manuel Machado*⁴³⁹.

Llantos nocturnos

Soñé que estaba cuerda,
me desperté y vi que estaba loca.
Soñé que estaba cuerda,
cuerda
tendida en mi ventana,
y en mí habían puesto a secar
las sábanas de mis llantos nocturnos.
(...)

*Gloria Fuertes*⁴⁴⁰.

⁴³⁸ GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón (1985): *Greguerías*, Madrid, Cátedra, p. 127

⁴³⁹ GARCÍA VIÑÓ, Manuel (1991): *Manuel Machado para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, p.72

⁴⁴⁰ FUERTES, Gloria (1977): *Obras incompletas*, Madrid, Cátedra, p. 79

Ya la tarde se pasa

(...) El tranvía da gritos –lleva doble carga-;
en la esquina hay un hombre que se va hacia los lados,
dos perros amorosos,
el verdulero tira naranjas con gusanos;
mi ventana es un cine. ¡Hay que ver lo que veo!
(...)

*Gloria Fuertes*⁴⁴¹

Sol duro

Ventana, agujero pobre.
Piedra ocre.
En el campo está el cubil.
Aguas mil. (...)

*Vicente Aleixandre*⁴⁴².

Segundo tiempo

He abierto la ventana y he pensado
en lo sucio y en lo triste que es vivir sin remedio
y he llorado
porque llorar parece que nos limpia de pecados.
(...) Y luego, como la vida es igual que la muerte,
he cerrado la ventana definitivamente.
(...)

*Gabriel Celaya*⁴⁴³

No mirar, contemplar

Uno puede mirar tranquilo y extasiado,
y en tal felicidad ser devorado
por el mundo exterior, siempre encantado.
Y una puede mirar, desconfiado,
agresivo, salvaje, y en el fondo aterrado.
Y es así como miramos todos hoy en día.
Porque aunque vemos, ya no contemplamos.

*Gabriel Celaya*⁴⁴⁴

Una noche

La habitación era pobre y vulgar,
escondida en los altos de la taberna equívoca.
Desde la ventana se veía la calleja,
estrecha y sucia. (...)

*Konstantino Kavafisas*⁴⁴⁵

⁴⁴¹ Ibíd., p. 84

⁴⁴² ALEIXANDRE, Vicente (1985), en Doce poemas a Miraflores en el homenaje a Vicente Aleixandre, Miraflores de la Sierra, Excmº Ayuntamiento de Miraflores de la Sierra

⁴⁴³ CELAYA, Gabriel (1982): Penúltimos poemas, Barcelona, Seix Barral, p. 42

⁴⁴⁴ Ibíd., p. 169

Verano

El fulgor de la ventana
trepa hasta la copa
brío de hojas.

Dentro del mosquitero
luciérnagas circunvolando
frescor embriagador.
*Yosa Buson*⁴⁴⁶

Otoño

Mañanas de otoño
detrás del visillo
renuevo mis propósitos.
*Yosa Buson*⁴⁴⁷

Por divertirse
coge un gato las moscas
de la ventana.
*Issa*⁴⁴⁸

Alguien se asoma
a la ventana del caserón.
Lluvia vernal.
*Shiki*⁴⁴⁹

Verde persiana
Medio torcida,
Crepuscular.
*Soyo*⁴⁵⁰

Hemos perdido aun este crepúsculo.
Nadie nos vio esta tarde con las manos unidas
mientras la noche azul caía sobre el mundo.

He visto desde mi ventana
la fiesta de poniente en los cerros lejanos.

A veces como una moneda
se encendía un pedazo de sol entre mis manos
(...) *Pablo Neruda*⁴⁵¹

La primavera

En mi duermevela matinal, me malhumora una endiablada chillería de
chiquillos. Por fin, sin poder dormir más, me echo, desesperado, de la cama.

⁴⁴⁵ KAVAFIS, Constantino, Op. Cit., p. 70

⁴⁴⁶ BUSON, Yosa (1997, 1ª Ed. 1992): Selección de jaikus, Madrid, Hiperión, pp. 55-56

⁴⁴⁷ *Ibíd.*, p. 82

⁴⁴⁸ ISSA, en CABEZAS, Antonio (traductor) (1997, 1ª Ed. 1983): Jaikus inmortales, Madrid, Hiperión, p. 107

⁴⁴⁹ SHIKI, en *Ibíd.*, p. 129

⁴⁵⁰ SOYO, en *Ibíd.*, p. 171

⁴⁵¹ NERUDA, Pablo (1989): Veinte poemas de amor y una canción desesperada, Madrid, Castalia, p. 83

Entonces, al mirar el campo por la ventana abierta, me doy cuenta de que los que alborotan son los pájaros. (...)

Juan Ramón Jiménez⁴⁵²

La cuadra

(...) Por el tragaluz, que trae el irisado tesoro del cenit, me voy un momento, rayo sol arriba, al cielo, desde aquel idilio. Luego, subiéndome a una piedra, miro al campo.

Juan Ramón Jiménez⁴⁵³

Elegía por una casa

(...) Ni una huella de pez hiende los aires,
Y yo me muero de ansias marineras.
Tenía mi casa tres ventanas puras,
Y en torno, piedras, y hasta el mar, arena. (...)

Juana de Ibarburu⁴⁵⁴

La plaza tiene una torre

(...) Para tu ventana
un ramo de rosas me dio la mañana.
Por un laberinto, de calle en calleja,
buscando, he corrido, tu casa y tu reja.
Y en un laberinto me encuentro perdido
en esta mañana de mayo florido.

Antonio Machado⁴⁵⁵

En abril, las aguas mil

Son de abril las aguas mil.
(...) La lluvia da en la ventana
y el cristal repiquetea.
(...)

Antonio Machado⁴⁵⁶

Abril florecía
Frente a mi ventana.
Entre los jazmines
Y las rosas blancas
De un balcón florido,
Vi a las dos hermanas.
La menor cosía,
La mayor hilaba...

⁴⁵² JIMÉNEZ, Juan Ramón (1980): *Platero y yo*, Barcelona, Bruguera, p. 54

⁴⁵³ *Ibíd.*, p. 34

⁴⁵⁴ LÓPEZ, Soledad (1991): *Juana de Ibarburu para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, p. 89

⁴⁵⁵ CAUDET, Francisco (1983, 1ª Ed. 1982): *Antonio Machado para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, p.112

⁴⁵⁶ *Ibíd.*, p. 75

Entre los jazmines
Y las rosas blancas,
La más pequeñita
Risueña y rosada
-su aguja en el aire-,
miró a la ventana.
(...) Antonio Machado⁴⁵⁷

326

El ojo, que llaman ventana del alma,
es la vía principal por donde el centro
de los sentidos o común sentido (comune
senso) puede contemplar más ampliamente
las infinitas y magníficas obras de la
naturaleza; (...) *Leonardo De Vinci*⁴⁵⁸.

Ventanas pintadas

Vivía en una casa
con dos ventanas de verdad y las otras dos pintadas en la fachada.
Aquellas ventanas pintadas fueron mi primer dolor.
Palpaba las paredes del pasillo,
intentando encontrar las ventanas por dentro.
Toda mi infancia la pasé con el deseo
de asomarme para ver lo que se veía
desde aquellas ventanas que no existieron.
*Gloria Fuertes*⁴⁵⁹

Niño tras un cristal

Al caer la tarde, absorto
tras el cristal, el niño mira
llover. La luz que se ha encendido
en un farol contrasta
la lluvia blanca con el aire oscuro.

La habitación a solas
le envuelve tibiamente,
y el visillo, velado
sobre el cristal, como una nube,
le susurra lunar encantamiento.
*Luis Cernuda*⁴⁶⁰

Niña bordando.

“Los mares tienen sirenas

⁴⁵⁷ *Ibíd.*, p. 47

⁴⁵⁸ DA VINCI, Leonardo, selección, traducción y prólogo de GARCÍA DE ZÚÑIGA (1965, 1ª Ed. 1943): *Aforismos*, Madrid, Espasa Calpe, p. 64

⁴⁵⁹ FUERTES, G., *Op. Cit.*, p. 26

⁴⁶⁰ DOMÍNGUEZ, Antonio José (1991): *Luis Cernuda para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, p. 83

y los bosques tienen hadas,
 los amantes tienen penas
 y los vientos tienen alas,
 alitas para volar
 antes que el amor se vaya.”
 Así cantaba la niña
 en la ventana sentada,
 sus manos bordaban flores,
 sus ojos perlas lloraban.

María Luisa Muñoz de Buendía⁴⁶¹.

Ventanas del campanario

Por los ventanales del gran campanario
 escapan sonidos de boda,
 de muerto y de bautizo;
 sonidos de fiesta,
 de misa y rosario.

El *din-don* voltea por las alamedas,
 camina por calles,
 retumba en las plazas;
 va de barrio en barrio.
 Se toma un respiro sobre las terrazas.

Luego continúa,
 llama a cada puerta,
 entra en cada casa.
 Atraviesa muros, espejos,
 miedos y deseos;
 inunda los campos de repiqueteos
 y vuelve a la torre,
 callado.
 Muchos le acompañan.

José Ramón Santervás

Moldeando el barro se hacen las vasijas,
 y es de su vacío
 del que depende la utilidad de la vasija de barro.
 Se horadan puertas y ventanas,
 Y es de su vacío,
 Del que depende la utilidad de la casa.

Lao Zi⁴⁶²

⁴⁶¹ En SÁNCHEZ TRINCADO, José Luis y OLIVARES FIGUEROA, R. (1994): *Poesía infantil recitable*, Madrid, Compañía Literaria, p. 67

⁴⁶² En PRECIADO, Juan Ignacio (traductor), (1981): *Lao Zi. El libro del Tao*, Madrid, Alfaguara, p. 111

Anexo 1.3

Citas bibliográficas relacionadas con el arte del siglo XX utilizadas en el proyecto *Ventanas en el arte*.

Dadaísmo

Surge en Zurich, en 1916, en el Cabaret Voltaire, como una rebelión total contra las formas culturales del gastado convencionalismo político, social y artístico, y abarca, en un primer momento, todos los géneros artísticos. Proclama el anti-arte de la protesta, del escándalo, revalorizando lo absurdo y carente de valor, persiguiendo de forma consciente el caos en el escenario artístico. Utilizan mucho el collage en sus obras.

Sus representantes más destacados son Richard Huelsenbeck, Hugo Ball, Hans Arp, Tristan Tzara, Raoul Hausmann, Max Ernst, Kurt Schwitters, Teo van Doesburg⁴⁶³.

Surrealismo

Movimiento artístico y literario, que floreció en los años veinte y treinta y se caracterizó por la fascinación ante lo extraño, lo incongruente y lo irracional. Estaba íntimamente relacionado con el Dadaísmo, su principal fuente de inspiración, y algunos artistas pertenecieron a ambos movimientos. Los dos estaban concebidos como un modo revolucionario de pensamiento y acción, es decir, como forma de vida más que como un conjunto de actitudes estilísticas. Ambos eran fundamentalmente antirracionalistas y compartían y compartían la preocupación por crear efectos inquietantes o provocadores, pero mientras el Dadaísmo era esencialmente nihilista, el Surrealismo tenía un espíritu positivo.

El movimiento se originó en Francia. Su fundador y principal portavoz fue el escritor André Breton. (...) El surrealismo se basa en la creencia de una realidad superior de formas asociativas específicas anteriormente rechazadas, en la omnipotencia de los sueños y en el juego desinteresado de las ideas⁴⁶⁴.

(...) Pero el campo más extenso y rico para la inventiva fue el objeto surrealista, que fue el que dominó en la Exposición Internacional del Surrealismo que tuvo lugar en París en 1938... Duchamp, que fue el que organizó el escenario, colgó del techo mil doscientos sacos de carbón; el suelo estaba cubierto de hierba y hojas secas alrededor de un estanque bordeado de juncos y helechos, en el centro ardía un brasero de carbón y en las esquinas había enormes camas de matrimonio.⁴⁶⁵

Arte conceptual

La característica en la que se inspira el arte conceptual más puro y más frío es, precisamente, el estar desvinculado, o tender a estarlo, del objeto, libre de la sumisión al bello material, a lo agradable de la manipulación artesana o industrial, y dirigido preferentemente al proyecto o la ideación de un motivo en el que la obra misma se sitúa para suscitar o evidenciar una situación o una imagen mental privilegiada⁴⁶⁶.

⁴⁶³ Datos obtenidos en THOMAS, Karin, Op. Cit., pp. 74-79

⁴⁶⁴ Datos obtenidos en CHILVERS, I (2001): Diccionario del arte del siglo XX, Madrid, Complutense, pp. 791-792

⁴⁶⁵ STANGOS, Nikos (1997, 1ª Ed. 1986): Conceptos de arte moderno, Madrid, Alianza, p.114

⁴⁶⁶ DORFLES, G. (1976, 1ª Ed. 1966): Últimas tendencias del arte de hoy, Barcelona, Labor, p. 146

(...) Algunos artistas, cuya obra pronto cayó bajo la rúbrica de *process art* o antiforma, no prescindieron de los materiales, pero sí dejaron de lado el objeto, despojando a su obra de estructura, permanencia y límites a través de distribuciones temporales y el azar, esparcimiento de piezas tanto en interiores como al aire libre, de sustancias no rígidas y efímeras – serrín, trocitos de fieltro, pigmento suelto, harina, látex, nieve, incluso *cornflakes*⁴⁶⁷.

Escultura matérica

Con frecuencia, tampoco lo que interesa es el bello material tradicional, es decir, no es el brillo del bronce recién fundido, o su pátina artificialmente lograda, ni la ligereza inmaculada del mármol, el corte de la madera tallada en la dirección de la veta, sino más bien el material tosco, la tosca piedra (Pietro Cascella), la colada de cera recogida y lanzada en el plomo (Somaini), la herrumbre del hierro (César, Fabri) o la presencia de materiales insólitos, chatarra, detritos metálicos (Franchina, Colla, Calzolari). Hemos visto así a los escultores recurrir a materiales desconocidos en otro tiempo como plexiglás, materias plásticas, o aleaciones de plomo y estaño, clavos oxidados que revisten un ánima central constituida por cristales superpuestos, inserción de cristales de colores, como ojos insertos en una trama metálica, cañas e hilos lacados, cuerdas y cordeles tirantes, delgadas armazones de hilos metálicos, construcciones filiformes, incluso maderas quemadas como las de Lucio Muñoz. O materiales pobres como en las últimas obras de Mino Trafeli.⁴⁶⁸

Arte objetual

La historia del arte objetual hay que retrotraerla a aquella situación de cambio radical que se produjo en el arte a comienzos de siglo, abarcando una escala expresiva que va desde el grotesco montaje de materiales, hasta el *happening* con materiales del medio ambiente y del mundo del arte políticamente comprometido.

(...) El arte objetual alcanza su punto culminante de reflexión con los *ready-mades* de Duchamp en 1915. Éstos adquieren su significación artística al distanciarse del uso que de ellos hace la civilización.⁴⁶⁹

Eligiendo uno cualquiera de los fragmentos de la realidad desechable, Kurt Schwitters fija su atención en lo banal e insignificante y lo hace trascendente, alejándose así de las convenciones de una sociedad cuyos valores se basaban en el patriotismo y el heroísmo.

(...) Para ello Schwitters “clava sus cuadros”, es decir, además de encolar papeles estampados, cartones y trapos más o menos planos, lleva a la superficie del cuadro fragmentos de objetos tridimensionales...

(...) Me sentía libre y necesitaba expresar a gritos mi júbilo por todo el mundo, pues el país estaba arruinado. También se puede gritar con los residuos, y eso fue lo que hice encolándolos y clavándolos.⁴⁷⁰

Nuevo realismo

...Estos nuevos realistas consideran el mundo como un cuadro, la gran obra fundamental de la que se apropian fragmentos dotados de significación universal. Nos ponen delante de la vista lo real en los aspectos diversos de su totalidad expresiva. Y por mediación de estas imágenes objetivas, es la realidad entera, el bien común de la actividad de los hombres, la naturaleza del siglo XX, tecnológica, industrial, publicitaria, urbana, quien es llamada a comparecer. Con esta nueva mirada sobre el mundo contemporáneo, bien de cosas toman un sentido nuevo, comenzando por los *ready-made* de Marcel Duchamp; traducen el derecho a la expresión directa del sector más orgánico de la actividad moderna, el de la ciudad, el de la calle, de la fábrica, del neón y del film, de la producción en

⁴⁶⁷ STANGOS, Nikos, Op. Cit., p. 213

⁴⁶⁸ DORFLES, G. Op, Cit., pp. 129-130

⁴⁶⁹ THOMAS, K. Op. Cit., pp. 25-26.

⁴⁷⁰ MADERUELO, J. (1999), Catálogo Kurt Schwitters y el espíritu de la utopía, Madrid, Fundación Juan March, pp 10-11

serie. Este bautismo artístico del objeto usual constituye desde ese momento el hecho dadá por excelencia. Tras el no y el cero, he aquí una nueva posición del mito: el gesto anti-arte deviene comportamiento funcional, un modo de apropiación de la realidad exterior del mundo moderno, el elemento de base de un nuevo repertorio expresivo. Tal es el nuevo realismo: una manera más bien directa de poner los pies en el suelo, en este nivel preciso, en el que el hombre se dispone a reintegrarse a lo real, lo identifica con su propia trascendencia, que es emoción pura, sentimiento y finalmente poesía, todavía⁴⁷¹ ...

Arte y juego

La referencia a los espacios lúdicos remite a dos hechos. Por un lado, este reciente interés por los problemas de la educación y práctica estética o artística infantil está ligado a los posibles desarrollos de la creatividad y a las concepciones del juego desde perspectivas pedagógicas y estéticas.

Por otro lado, la concepción artístico-teórica del juego se está convirtiendo en una de las premisas de numerosos movimientos: *happenings*, *arte de comportamiento*, *acciones*, *arte procesual*, etc. En ambos casos pienso que estas experiencias son de las más fructíferas de la actualidad y prometedoras en la recuperación del valor de uso de la obra artística.⁴⁷²

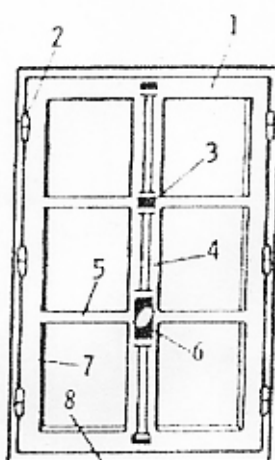
⁴⁷¹ Fragmento del Manifiesto 3º de El Nuevo Realismo, en MARCHÁN FIZ, S. (1997, 1ª Ed. 1972): Del Arte Objetual al Arte de Concepto, Madrid, Akal, pp. 348-349

⁴⁷² MARCHÁN FIZ, S., Op. Cit., p. 190

Anexo 1.4

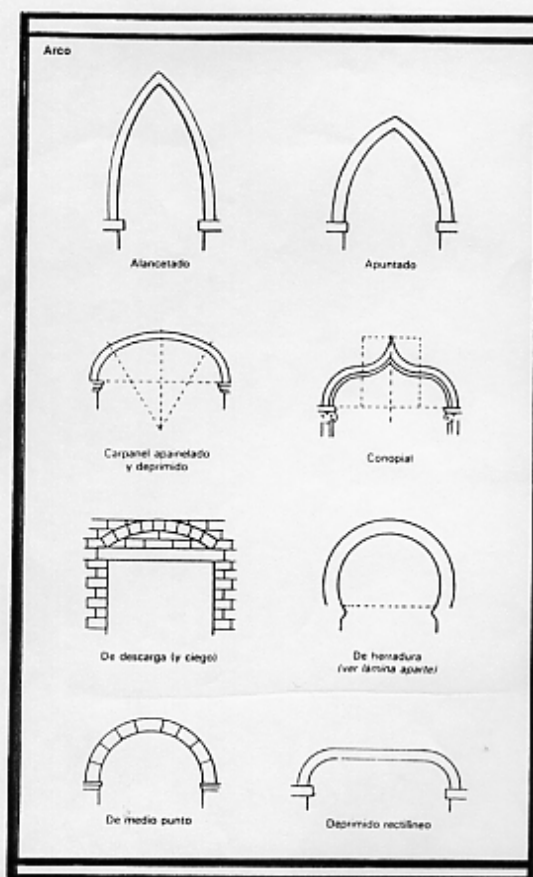
Documentos gráficos relacionados con la ventana

PARTES DE UNA VENTANA

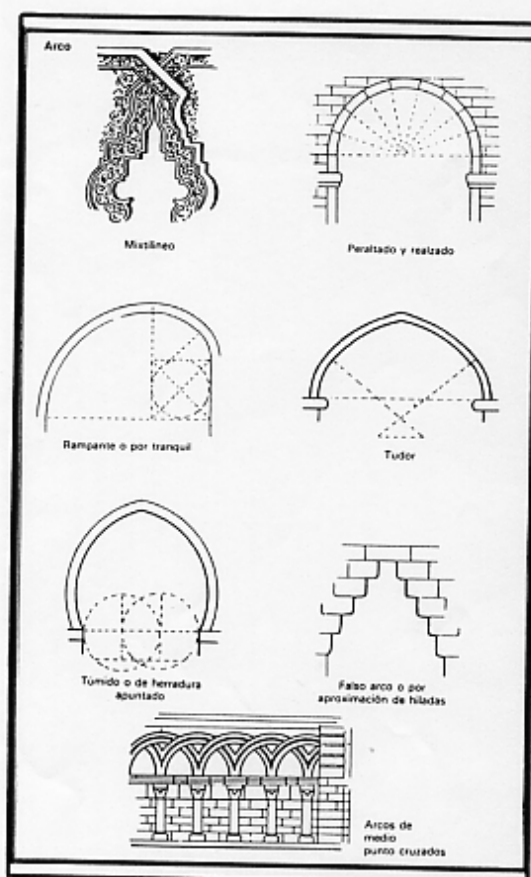


- 1.- Peinazo superior**
- 2.- Bisagra**
- 3.- Guía**
- 4.- Batiente de boca de lobo**
- 5.- Maderija**
- 6.- Falleba**
- 7.- Batiente de nuez**
- 8.- Cerco o marco**

Diferentes tipos de arcos

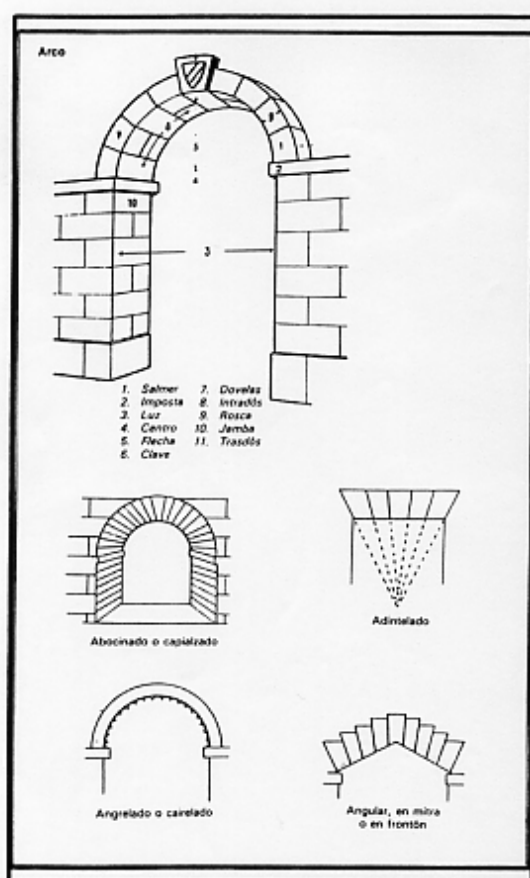


Diferentes tipos de arcos



ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Diferentes tipos de arcos



Anexo 1.5

Ventanas en el arte. Otras imágenes presentadas

- *La Virgen y el Niño*, 1460, de F. Lippi
- *La Anunciación*, 1489, de S. Botticelli
- *Tejedor en un interior con tres ventanas*, 1884, de Van Gogh
- *Iglesia cerca de Domburg*, 1910, de P. Mondrian
- *Casas rojas y amarillas en Túnez*, 1914, de P. Klee
- *El cumpleaños*, 1915, de M. Chagall
- *Villa R*, 1919, de P. Klee
- *Yo y mi mujer*, 1919, de F. Depero
- *Muchacha con vestido verde*, 1921, de H. Matisse
- *Metrópoli*, 1923, de P. Citroën
- *El ojo verde*, 1944, de M. Chagall
- *La Virgen con el trineo*, 1947, de M. Chagall
- *El balcón*, 1954, de Antonio López
- *Los proverbios flamencos*, 1959, de Bruegel el Viejo
- *Sol matutino*, 1952, de E. Hopper
- *Retrato de Buero Vallejo*, 1999, de A. Galván
- *El agua oculta o el navegante interior*, 1990, de Pérez Villata
- *Reloj con doble cara*, 1992, de Hundertwasser
- *La leyenda áurea*, 1958, de R. Magritte
- *El mes de la vendimia*, 1959, de R. Magritte
- *Joven tocando el virginal*, 1670, de J Vermeer
- *Ventana 2*, 1980, de Antonio López
- *Antonio López pintando*, 1992

Anexo 1.6

El collage en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de kurt Schwitters. Extractos de manifiestos dadaístas.

Manifiesto del señor Antipirina

(...) "Sin embargo, nosotros exteriorizamos la facilidad, buscamos la esencia central y nos sentimos contentos si podemos ocultarla; no queremos contar las ventanas de la elite maravillosa, pues dada no existe para nadie y queremos que todo el mundo entienda eso. Es ahí, os lo aseguro, donde está el balcón dada. Desde donde uno puede oír marchas militares y descender cortando el aire como un serafín en un baño popular, para mear y comprender la parábola"⁴⁷³. (...)

(T. Tzara, Siete Manifiestos) (8)

Manifiesto Dada (1918)

(...) "Yo escribo este manifiesto para mostrar que pueden ejecutarse juntas las acciones opuestas, en una sola y fresca respiración; yo estoy en contra de la acción; a favor de la continua contradicción, y también de la afirmación, no estoy ni a favor ni en contra y no lo explico porque odio el sentido común"⁴⁷⁴.

(...) "Una obra de arte jamás es bella, por decreto, objetivamente, para todos. La crítica es, por tanto, inútil, no existe más que subjetivamente, para cada uno, y sin el menor carácter de generalidad"⁴⁷⁵.

(...) "No reconocemos ninguna teoría. Estamos hartos de las academias cubistas y futuristas: laboratorios de ideas formales ¿Es que se hace arte para ganar dinero y acariciar a los gentiles burgueses?"⁴⁷⁶.

(...) "El pintor nuevo crea un mundo, cuyos elementos son también los medios, una obra sobria y definida, sin argumento. El artista nuevo protesta: ya no pinta (reproducción simbólica e ilusionista), sino que crea directamente en piedra, madera, fierro, estaño, organismos locomotores a los que puede voltear a cualquier lado el viento límpido de la sensación momentánea. Toda obra pictórica o plástica es inútil; que sea un monstruo que asuste a los espíritus serviles, y no dulzona para exonar los refectorios de animales con hábitos humanos, ilustraciones de esta triste fábula de la humanidad"⁴⁷⁷.

(...) "El arte es algo privado, el artista lo hace para sí mismo; la obra comprensible es producto de periodista y pues que se me antoja en este momento mezclar a ese monstruo con colores de aceite: tubo de papel que imita metal que uno aprieta y automáticamente vierte odio, cobardía, villanía. El artista, el poeta se regocija del veneno de la masa condensada en un jefe de sección de esta industria, es feliz cuando se le injuria: prueba de su inmutabilidad. El autor, el artista alabado por los periódicos, comprueba la comprensión de su obra: miserable forro de un abrigo con utilidad pública; andrajos que cubren la brutalidad, meados colaborando al calor de un animal que cobija bajos instintos"⁴⁷⁸.

(T.Tzara, Dada-Manifest, en Huelsenbeck, R., editor, Dada-Almanach) (9)
Manifiesto Dadaísta de Berlín

⁴⁷³ GONZÁLEZ GARCÍA, A., y otros (1999): Escritos de arte de vanguardia 1900/1945, Madrid, Istmo, p. 190

⁴⁷⁴ *Ibíd.*, p. 192

⁴⁷⁵ *Ibíd.*, p.193

⁴⁷⁶ *Ibíd.*, p.193

⁴⁷⁷ *Ibíd.*, p.194

⁴⁷⁸ *Ibíd.*, p.196

Manifiesto dadaísta en Berlín (1918)

"El arte en su realización y dirección depende del tiempo en el que vive, y los artistas son criaturas de su época. El mejor arte será aquel que en sus contenidos de conciencia presente los mil problemas de su tiempo; en el que uno observe que se desahoga en las explosiones de la última semana, que escoja constantemente sus miembros bajo el impacto del último día. Los artistas mejores y más fabulosos son aquellos que reúnen a cada hora los pedazos de su cuerpo desmembrado por el laberinto de las cataratas de la vida, concentrados en la comprensión de la época, sangrando en las manos y en el corazón"⁴⁷⁹.

(...) "El dadaísmo, por primera vez, ya no se enfrenta de un modo estético a la vida, ya que hace trizas en sus partes integrantes todos los tópicos de la ética, de la cultura y de la interioridad, que no son más que abrigos para músculos débiles.

La poesía bruística describe un tranvía tal como es... La poesía simultaneísta muestra el sentido de la caza entremezclada de todas las cosas... La poesía estática ahorra palabras a los individuos, de las letras de la palabra bosque emerge el bosque con sus copas..."⁴⁸⁰

... "El dadaísmo conduce a nuevas posibilidades y a formas expresivas inéditas en todas las artes"⁴⁸¹.

... Ser dadaísta significa dejarse abatir por las cosas, estar contra toda formación de sedimentos, sentado en un momento en una silla; significa haber tenido la vida en peligro"⁴⁸²

(En Dada-Almanach, Berlín, Reiss, 1920. Redactado por Huelsenbeck en abril de 1918 y firmado por el resto de los miembros; Leído en abril de 1918 en Berlín).

Panfleto contra la concepción de la vida de Weimar (1919)

(...) "Los poetas, estos idealistas con valores vendibles en el mercado, han destruido la sabiduría del hombre sencillo. Hasta en las cabezas de los proletarios han exprimido el impulso a la formación educativa como ficción de la plusvalía de las palabras rimadas"⁴⁸³

(...) "¡Queremos crearnos a nosotros mismos nuestro nuevo mundo! ¡El dadaísmo ha combatido, como única forma artística de la actualidad, por una renovación de los medios expresivos y contra el ideal clásico de formación del burgués amante del orden y su último representante, el expresionismo"⁴⁸⁴

(R. Hausmann (En Huelsenbeck, loc.) cit; aparecido en la revista Der Einzige, 20 de abril de 1919) (11)

Concepto de Merz (1921 y 1923)

(...) "He pegado poesías de palabras y de frases de tal manera que su ordenación rítmica da como resultado un dibujo. A la inversa, he pegado cuadros y dibujos en los que podían leerse frases. He clavado cuadros de tal manera que, junto a los efectos pictóricos del cuadro, surgía un efecto plástico de relieve. (...) Dada es el reconocimiento de la ausencia de estilo. Dada es el estilo de nuestro tiempo, que no tiene estilo alguno (...) Esperamos que en un tiempo previsible nuestra

⁴⁷⁹ GONZÁLEZ GARCÍA, A., y otros, Op. Cit., p. 205

⁴⁸⁰ Ibid., p.106

⁴⁸¹ Ibid., p.206

⁴⁸² Ibid., p.207

⁴⁸³ Ibid., p.208

⁴⁸⁴ Ibid., p.210

actividad esclarecedora sobre la enorme ausencia de estilo despertará una fuerte voluntad y una gran nostalgia por el estilo. Entonces comenzará para nosotros la actividad más importante. (...) El cuadro es una obra de arte tranquila en sí misma. No se relaciona en nada con el exterior. Una obra artística consecuente no puede relacionarse nunca con algo exterior a sí misma sin perder su relación con el arte"⁴⁸⁵

(Kurt Schwitters (Dadaismus in Holland, en Merz, Januar, 1923) (12)

Anexo 1.7

La mujer y el arte en Educación Primaria. Textos utilizados para los comentarios

"Las obras de las mujeres han pasado a ser anónimas, a ser atribuidas a autores masculinos, si no las queríamos dejar en los sótanos de los museos, como en el caso de la obra de Juddith Layster, pintora flamenca, cuyos cuadros fueron largamente atribuidos a Fran Hals, o las obras de Gentileschi atribuidas a su padre o a Caravaggio, y un largo etcétera. Sólo desde hace unos veinte años descubrimos que las mujeres existían, que la creación, aunque llena de múltiples obstáculos, también era patrimonio femenino, que el Renacimiento había dado también artistas mujeres, y que en el XIX y XX había habido artistas impresionistas, fauvistas, expresionistas, surrealistas y dadaístas.

Y es que la historia es un gran filtro y deja pasar e inmortaliza sólo lo que es coherente con su ideología. Ser artista y pertenecer al género mujer no cuadra con el arquetipo mujer y, además, ppoder vivir en la historia suponía quebrar muchos axiomas"⁴⁸⁶.

Marián L.F. Cao: *La creación artística: un difícil sustantivo femenino*.

Conceptos trabajados a partir de este texto: patrimonio, fauvista, arquetipo, axioma

"Cesare Lombroso, recogía una frase de Goncourt que había hecho fortuna: las mujeres geniales son hombres"⁴⁸⁷.

"Durante el siglo XIX encontramos esta opinión como si de una verdad se tratase, en boca de historiadores, de críticos, de filósofos y de artistas. Las artistas intelectuales eran reducidas a la categoría de monstruos, como terneras de cinco patas (...) La mujer artista es sencillamente ridícula (...)"⁴⁸⁸.

Beatriz Porqueres. *Reconstruir una tradición*. (1994)

Conceptos trabajados a partir de este texto: Genio.

"Hasta hace no mucho tiempo, se nos hablaba de la historia como la visión aséptica de los hechos del pasado. Y este es el primer error. La pretensión de objetividad que el historiador pretenda conseguir es una cosa, y la realidad es otra: toda historia, consciente o, lo que es peor, inconscientemente, está hecha conforme a unos objetivos, enunciados, métodos y fuentes. Y también los procesos de búsqueda, recogida jerarquización y elaboración del material histórico. Por lo tanto, el

⁴⁸⁵ GONZÁLEZ GARCÍA, A y otros, Op. Cit., pp.223-224

⁴⁸⁶ L. F.CAO, Marián (2000): *La creación artística: un difícil sustantivo femenino*, en Creación artística y mujeres, VV.AA., Madrid, Narcea, p. 43

⁴⁸⁷ Citado en PORQUERES, Beatriz (1994): *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental*, Madrid, horas y Horas, p. 49

⁴⁸⁸ PORQUERES, Beatriz, Op.Cit., p.49

resultado estará mediatizado por estos múltiples filtros a través de los cuales necesariamente ha de pasar"⁴⁸⁹.

Josemi Lorenzo Arribas. *Hildegarda de Bingen*. (1996)

Conceptos trabajados a partir de este texto: *visión aséptica del pasado, objetividad y subjetividad, métodos y fuentes*.

"En la representación de la mujer, ésta debe someterse al varón, orientarse a la maternidad, supeditarse en función exclusiva de exigencias masculinas, perder autonomía y convertirse en un ser sin disposición de sí misma. Veremos como las representaciones de mujeres y hombres realizadas por Kollwitz, difieren e irritan a las ideas del NSDAP⁴⁹⁰, pues mantienen ideas opuestas con relación a la representación iconográfica e iconológica de ambos sexos"⁴⁹¹.

Marián L.F. Cao. *Käthe Kollwitz*. (1997)

Conceptos trabajados a partir de este texto: *expresionismo, iconografía, autonomía*.

"Nos gustaría comentar que el trabajo de las mujeres artistas no puede deslindarse de un contexto más general que incluya las prácticas artísticas tanto de hombres como de mujeres, puesto que a lo largo del siglo XX, especialmente en la segunda parte del mismo, cuando el trabajo de las mujeres empezó a documentarse con menos complejos, se ha producido una continua interacción e influencia mutua. También es conveniente subrayar que esta influencia ha sido más reconocida por las primeras que por los segundos, fuertemente apoyados por un estamento crítico que procura situarlos siempre en el papel de originadores de la idea, maestros y no discípulos"⁴⁹².

Helena Cabello y Ana Carceller. *Mirando hacia dentro. La situación de la obra de las mujeres en el panorama artístico actual*. En *Arte, Individuo y Sociedad*. (1998)

Conceptos trabajados a partir de este texto: *contexto, interacción mutua*.

"Si nos remitimos tanto a la historiografía, cuando tiene a bien recordarlas, las vidas de las artistas, como a la crítica más reciente, las historias de vida que se nos cuentan de las artistas son en general lastimeras, penosas, victimistas... transmiten la idea de que el precio que debe pagar una mujer para ser artista es alto, demasiado alto. Pero, a mí me ha sucedido que incluso a través de esos relatos sesgados he percibido en muchas ocasiones la libertad y la grandeza en la vida de esas mujeres que nos antecedieron"⁴⁹³.

..."Existen distintas formas de aproximarse al pasado. (...) La primera podríamos denominar reivindicativa, aunque quizá no sea la palabra más ajustada, y tendría como finalidad dejar constancia de que las mujeres hemos tenido un pasado bastante menos miserable que el que la historiografía patriarcal nos adjudica. La otra forma de acercarse al pasado consistiría en buscar, cada una de nosotras, mediaciones que autoricen nuestro deseo"⁴⁹⁴.

⁴⁸⁹ LORENZO ARRIBAS, J. (1996): *Hildegarda de Bingen (1098-1179)*, Madrid, Ediciones del Orto, p. 17

⁴⁹⁰ National Sozialistische Demokratische Arbeits Partei

⁴⁹¹ L.F. CAO, Marián (1997): *Käthe Kollwitz (1867-1945)*, Madrid, Ediciones del Orto, pp. 31-32

⁴⁹² CABELLO, H. Y CARCELLER, A. (1998): *Mirando hacia dentro. La situación de la obra de las mujeres en el panorama artístico actual*, en *Arte, Individuo y Sociedad* n° 10, Madrid, Servicio de publicaciones U.C.M., p. 229

⁴⁹³ PORQUERES, Beatriz (1998): *Perspectivas históricas de la situación de las artistas*, en *Arte, Individuo y Sociedad* n° 10, Madrid, Servicio de publicaciones U.C.M., p. 200

⁴⁹⁴ PORQUERES, Beatriz, Op. Cit., pp. 202-203

Beatriz Porqueres, *Perspectivas históricas de la situación de las artistas*.

Conceptos trabajados a partir de este texto: *relato sesgado, reivindicativo, historiografía patriarcal*.

“La reciente labor llevada a cabo por los historiadores sociales han arrojado luz sobre la ambigua situación de la mujer entre los siglos IV y XIV. Los estudiosos han demostrado las significativas diferencias entre los derechos del hombre y de la mujer en cuanto a poseer y heredar propiedades, en sus obligaciones a rendir homenaje y pagar exacciones, en sus derechos civiles y legales, sus derechos a aducir pruebas o a ser jueces o sacerdotes. La confusión de la soberanía con la propiedad personal (el feudo) contribuyó al surgimiento de cierto número de mujeres poderosas de la clase alta, en una época en la que la mayoría de las demás mujeres se veían relegadas al hogar y dependían económicamente de sus padres, maridos, hermanos o soberanos. A causa de la rigidez de las divisiones sociales y el abismo que separaba a las clases altas de las bajas, las mujeres de clase superior tenían más en común con los hombres de su clase que con las mujeres campesinas”⁴⁹⁵.

Whitney Chadwick, *Mujer, Arte y Sociedad*.

Conceptos a trabajar a partir de este texto: arrojar luz, ambiguo/a, exacción, aducir, relegar.

“Una de las actividades en la cual las mujeres se distinguieron tarde fue la pintura. Más pasiva por naturaleza, íntimamente ligada a su condición tradicional, la mujer siempre se ha encontrado más encerrada en su mundo familiar. Ha sido escasa la influencia que ha ejercido directamente en el largo cultivo de las artes plásticas. Como contraste efectivo, es innegable, en cambio, el hecho de promover la inspiración y la acción creadora en la otra parte del hombre, no destinada a modelar nuevas existencias nacidas de su propia entraña (...).

En la danza, en el teatro, en el cine, en la ejecución musical, en todas las artes reproductivas, es donde la mujer ha encontrado su forma de expresión más adecuada y soñadora. La razón nos confirma que todas las aportaciones de las culturas de Egipto, Grecia o Roma debieron ser realizadas por hombres por el colosal monumentalismo y cohesión colectiva con que fueron imaginadas, por el equilibrio y el orden arquitectónico que mantuvieron. Todo lo que se nos ha ido transmitiendo con el tiempo, desde la aparición de las primeras pinturas rupestres, desde las primeras acciones gestuales espontáneas, que ni siquiera querían ser diseñadas, nos inducen también a mantener esta hipótesis”⁴⁹⁶.

Joan-Josep Tharrats, *Dames de tots colors*

Conceptos a trabajar a partir de este texto: androcentrismo, sexismo, artes reproductivas, hipótesis.

⁴⁹⁵ CHADWICK, Whitney (1999, 1ª Ed. 1992): *Mujer, Arte y Sociedad*, Barcelona, Ediciones Destino, p. 44

⁴⁹⁶ THARRATS, Joan-Josep (1992): *Dames de tots colors*, en PORQUERES, Bea (1994): *Reconstruir una tradición*, Madrid, horas y HORAS, p. 15

Anexo 1.8
Notas sobre la prehistoria

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Curso 2004/05 6º E.P.

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE: PREHISTORIA

Edad de piedra

Paleolítico inferior

Se trabaja la piedra tallada (*Hachas de mano toscas. Lascas: puntas, raederas, hojas y cuchillos*).



Mesolítico

Período de transición

Paleolítico superior

Se mejoran los trabajos en piedra: *raspadores, buriles, puntas de flecha...*

Aparecen objetos realizados en hueso y asta (*agujas, arpones y bastones de mando*).

Se desarrolla el arte mobiliario y con él las primeras manifestaciones de la escultura: *estatuillas femeninas llamadas Venus (Willendorf, L'Espugue), cabeza de caballo en asta de reno de Mas d'Azil y bastones de mando en hueso*.



Caballo de Mas d'Azil

Tiene gran desarrollo el *arte rupestre*. En este aspecto podemos distinguir dos zonas: **Franco-Cantábrica y Levantina o Capsiense**.

La zona Franco-Cantábrica se extiende por el sur de Francia y el norte de España. En ella encontramos representaciones de animales policromados y con un carácter realista. Las cuevas de Altamira, Castillo y Camargo, entre otras, pertenecen a esta zona.

La zona Levantina o Capsiense se extiende por todo el levante español. En ella aparecen figuras humanas, escenas de caza, animales con un tratamiento monocromo y con formas estilizadas. Las cuevas de Cogull (Lérida), Valltorta (Castellón), Alpera y Minateda (Albacete) recogen ejemplos de lo anteriormente citado.

Neolítico

Se inicia aproximadamente hacia el año 5.000 a J.C. en este período tiene lugar el pulimento de la piedra, el inicio de la agricultura, la ganadería y la domesticación de animales. Se comienza también a trabajar la madera y la cerámica.

Una de las manifestaciones más importantes de este período es la construcción de los **monumentos megalíticos**, que parecen tener un carácter religioso y sepulcral. Las formas que presentan estos monumentos son:

Menhir, monolito hincado verticalmente en el suelo.

Alineamiento, conjunto de menhires en hilera.

Cromlech, disposición de menhires en círculo.

Trilito, una piedra horizontal sostenida por dos verticales.

Dolmen, constituido por enormes bloques de piedra que descansan sobre otros verticales; posiblemente sirvieran de cámaras mortuorias.

Podemos encontrar restos de monumentos megalíticos dentro de España, en la provincia de Málaga: cuevas de Menga y el Romeral, en Antequera; en Almería, la necrópolis de los Millares.

En Inglaterra, los monumentos de Stonehenge (Salisbury).

Edad de los metales

La del bronce

El bronce es una aleación de cobre y estaño. Se va abandonando el uso de la piedra y se sustituye por este material. Comienza hacia el año 2000 a. J.C. y *tiene su origen en Creta y las islas del Egeo.*

La del hierro

Se inicia en Europa hacia el año 1000 a.J.C. Excelente fundidores de hierro fueron los etruscos.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Curso 2004/05 6º E.P.

UN PASEO POR LA HISTORIA: LA PREHISTORIA



L-13.—Pinturas rupestres correspondientes a la provincia "Capsiense": cacería de ciervos. Las figuras son monocromas y estilizadas

← D-14.—Pinturas rupestres características de la provincia Francocantábrica: dos bisontes y un jabali en la Cueva de Altamira. Las figuras son policromadas y realistas

D-15.—Objetos del periodo neolítico: 1, hacha; 2, hacha enmangada; 3, hoja o cuchillo; 4, punta de flecha; 5, hacha sacada de un canto rodado; 6, vaso campaniforme

D-16.—Objetos de la edad de los metales y manera de fabricarlos: 1, hacha de bronce; 2, espada de bronce sin empuñadura; 3, puñal; 4, aguja; 5, brazalete; 6, síbula o imperdible; 7, punta de lanza; 8, vasija de cerámica; 9, espada "fulcata"



NEOLÍTICO



EDAD DE LOS METALES

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Curso 2004/05 6º E.P.

UN PASEO POR LA HISTORIA: LA PREHISTORIA

LAS CAVERNAS

Las cavernas no fueron nunca verdaderas casas para el Hombre: los «hombres de las cavernas» no vivían en ellas, pero las utilizaban para distintas actividades. Podían usarlas de vez en cuando como refugios, para enterrar a sus muertos, para preparar sus instrumentos y como emplazamientos mágicos.

Sin duda, nuestros antepasados vieron las cavernas igual que las vemos nosotros: lugares atractivos pero misteriosos, que daban miedo, lugares donde imperaba la oscuridad. El Hombre sólo se aventuró a entrar en ellas cuando supo hacer teas y aprendió a trabajar por la noche, a sacar de sus cubiles a los animales dormidos y a asustarlos con el fuego.

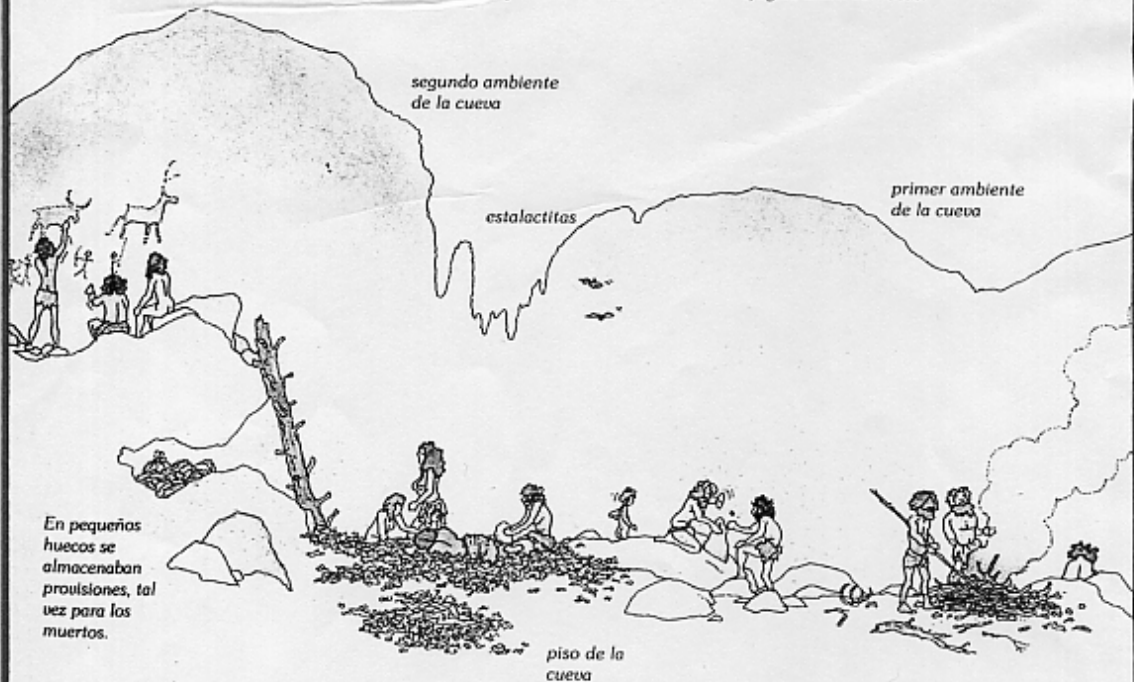
Así el Hombre conquistó las partes más profundas de las cuevas y realizó en ellas operaciones mágicas. Dibujaba en sus paredes imágenes de animales, para evocarlos y golpear estas imágenes con piedras o jabalinas. Con esta magia estaba seguro de que al salir de caza sería capaz de cobrar las piezas pintadas. Conocemos muchos ejemplos de este arte parietal de las cavernas.

Cerca de la entrada los hombres tallaban las piedras, sobre todo el sílex, una roca parecida al cuarzo formada sobre todo por sílice (dióxido de silicio). Labrando esta piedra con metódica precisión obtenían instrumentos de bordes cortantes, para usarlos como cuchillos o puntas de lanzas y flechas.

En las partes más recónditas de las cuevas se pintaron figuras de animales, instrumentos de caza, y sólo algunas veces, cazadores.

El sílex, tallado y afilado, servía para matar animales, desollarlos, descuartizarlos y limpiar los troncos.

En la mayoría de los casos los hombres no habitaban en las cavernas como lo hacemos nosotros en las casas, pues sólo realizaban allí algunas operaciones. El resto del tiempo lo pasaban al aire libre o en refugios entre las rocas.



Los muertos se enterraban en fosas poco profundas en el piso de la cueva, se cubrían de hojas y flores y se colocaban a su alrededor objetos ornamentales o armas.

A veces en el piso de la cueva encontramos trozos de sílex, restos de la talla de instrumentos. Es fácil encontrar también restos de materiales incinerados las hogueras que encendían para alejar a las fieras.

Anexo 1.9

Notas sobre Egipto

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Curso 2004/05 6º E.P.

UN PASEO POR LA HISTORIA: EGIPTO

Contexto Geográfico

La civilización egipcia se desarrolla a lo largo del río Nilo, al noroeste de África. El clima es desértico y por lo tanto las precipitaciones son escasas. Sin embargo las precipitaciones torrenciales de la región tropical, permitieron durante miles de años las crecidas del Nilo y las inundaciones de las tierras próximas, quedando éstas fertilizadas por el limo arrastrado en las crecidas. Estos ciclos de crecidas y descensos de las aguas comenzaban en el mes de Junio y finalizaban en Diciembre.

En Egipto podemos distinguir tres zonas geográficas:

1. Alto Egipto (Tebaida) con ciudades como Tebas, Luksor o Karnak.
2. Egipto Medio cuya principal ciudad era Hermópolis.
3. Bajo Egipto, la zona del Delta, con ciudades como Menfis y Sais.

Contexto Histórico

El pueblo egipcio estaba constituido fundamentalmente por dos etnias, la camita, y la semita, constituida por pueblos invasores. Ambas etnias se fusionaron y se establecieron en diversos nomos o provincias.

Hacia el 5000 a.C. parece que tuvieron lugar los primeros asentamientos agrícolas.

Las primeras ciudades amuralladas aparecen en torno al 3300 a.C..

La unificación política de Egipto tiene lugar hacia el 3000 a.C., llevada a cabo por el rey del sur del país, Nermer. (Menes)

Podemos establecer unos períodos en la historia de Egipto:

Imperio Antiguo, comienza con el faraón Menes, fundador de la primera dinastía. Este período comprende diez dinastías.

Imperio Medio, se extiende aproximadamente desde el año 2100 al 1700 a.C. y comprende las dinastías X a la XVII.

Imperio Nuevo, comprende las dinastías XVIII a la XXI.

Período Saita, de decadencia, comprende de la XXI a la XXVI dinastías.

Época de dominaciones extranjeras: persas, macedonios (Alejandro Magno, Ptolomeo), romanos y árabes.

El imperio Antiguo tuvo su capital en Menfis. De las dinastías de este período destacan la IV (en ella se construyeron las pirámides de Keops, Kefren y Micerinos) y la VI (se conquistó la región de Nubia al sur y la península del Sinaí al NE).

El Imperio Medio tuvo su capital en Tebas y durante este período destaca la invasión de los reyes pastores, los hicsos, que se apoderan del Delta y del Egipto Medio; también tiene lugar la llegada de los hebreos.

El imperio Nuevo también tiene su capital en Tebas. La dinastía XVIII, con la que comienza fue de las más brillante de la historia de Egipto, duró dos siglos y lo llevó a su máximo esplendor. Faraones importantes de este período fueron Tutmés III, Tutankamón y Ramsés II. Probablemente el éxodo de los hebreos, guiados por Moisés tuvo lugar en el reinado de Menefta, sucesor de Ramsés II.

Organización política

Esta civilización oriental tiene una fundamentación teocrática, es decir, basada en ideas y creencias religiosas. En este sentido los monarcas, conocidos como faraones, se suponían descendientes directos del dios sol Ra y se les consideraba encarnaciones vivientes del mismo. Al mismo tiempo eran jefes militares y religiosos, reyes y sacerdotes. De este hecho podemos deducir el poder tan grande de los faraones.

La organización política se apoyaba en las siguientes clases sociales:

- La sacerdotal, dedicada a la ciencia y a la práctica de ritos religiosos.
- La de los escribas, dedicada a labores de administración.
- La de los guerreros.
- La de los agricultores.
- La de los esclavos.

Religión

En un principio era muy localista; se adoraba al dios de la aldea y también al de la metrópoli de su nomo. Más adelante, cuando el país se encontró unificado, comenzó el culto a los dioses cósmicos: El dios Geb representaba la tierra y la diosa Nut, el cielo. Ra era el dios sol.

Geb y Nut (diosa del cielo) eran padres de Osiris (sol poniente, dios de los muertos) y de Isis.

Horus, el sol naciente, era hijo de Isis y Osiris.

Anubis era el dios de los embalsamamientos.

Taweret, representada por un hipopótamo, era la diosa del nacimiento.

Thot, con cabeza de ibis, dios de la escritura.

Hator, representada con cabeza de vaca, diosa de la alegría y del amor.

Sebek, el cocodrilo, dios del agua.

Ptah, protector de los artistas.

Hapy, dios del Nilo

Cultura egipcia

La escritura egipcia es la jeroglífica, caracterizada por el uso de signos ideográficos combinados con signos fonéticos. Es esencialmente monumental y decorativa, destinada a las inscripciones de templos y tumbas.

Otras variantes más simples son la hierática y la demótica o popular.

En el terreno de las bellas artes, los egipcios no pretendían una expresión estética sino una finalidad religiosa y funeraria unida a la idea de lo imperecedero como medio de asegurar la vida eterna.

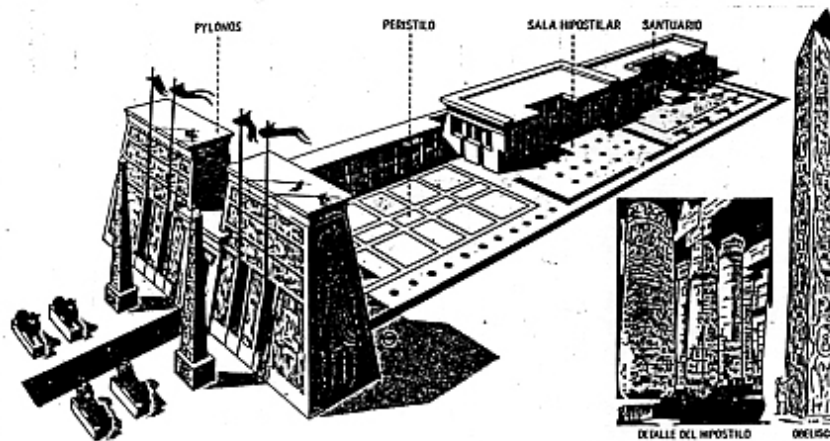
Las obras arquitectónicas primero se realizaron en ladrillo y madera y más tarde en piedra, material con el que se alcanza una monumentalidad inusitada.

La manifestación arquitectónica religiosa más importante es el templo y buena muestra de ello son los de Luksor y Karnak.

La arquitectura funeraria presenta tres tipos de construcciones: Las pirámides como las realizadas en la necrópolis de Gizeh; las mastabas y los hipogeos.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Curso 2004/05 6º E.P.

UN PASEO POR LA HISTORIA: EGIPTO

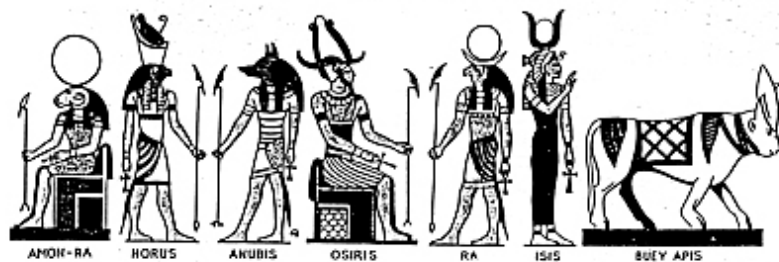


D-24.—Esquema de un templo egipcio



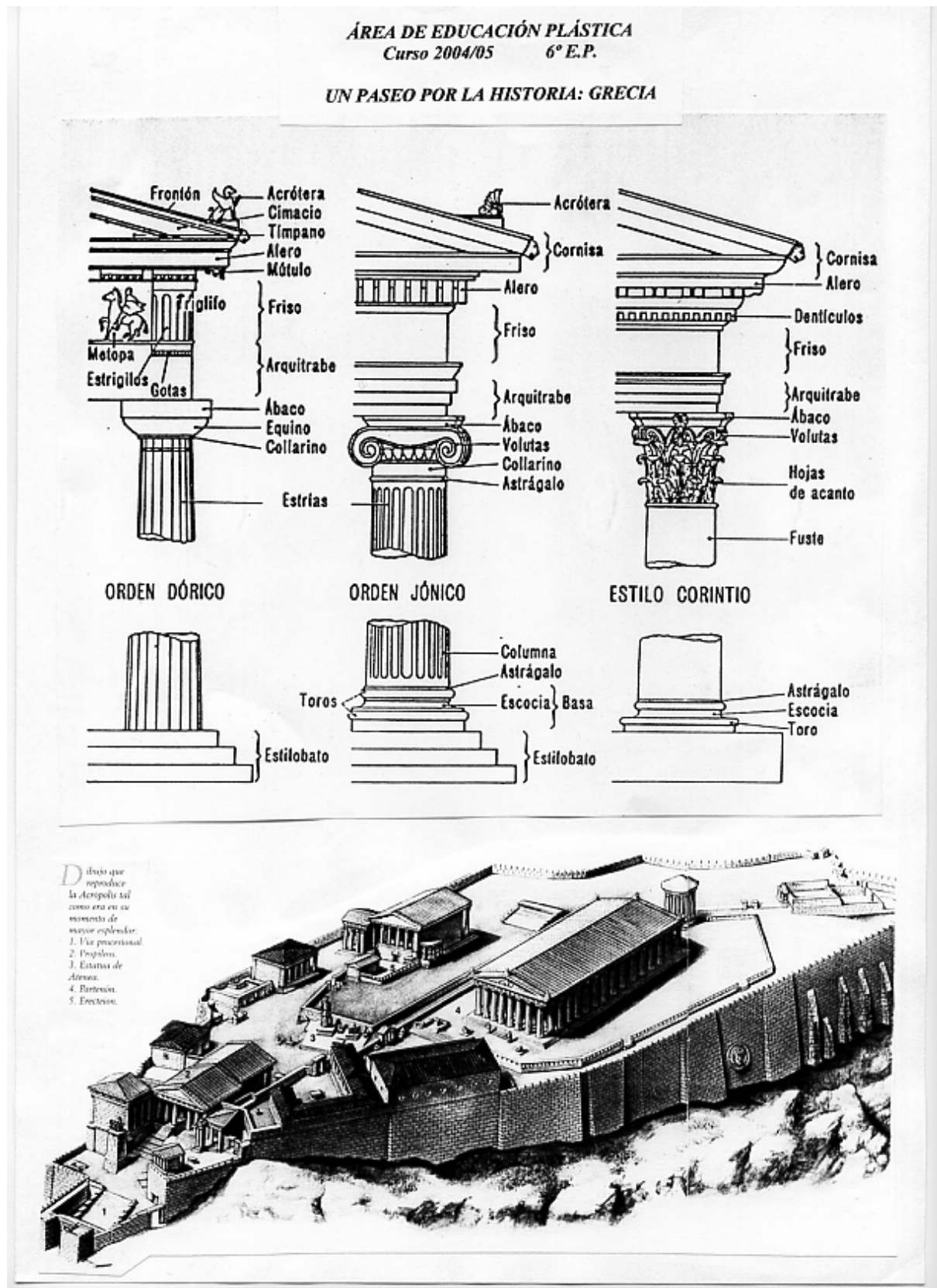
D-25.—El juicio de los muertos: Anubis pesa el corazón. Osiris dicta la sentencia. Thot la escribe. El dragón espera la presa: el pecador

D-26.—Principales dioses egipcios



Anexo 1.10

Otros documentos sobre Grecia



Lectura

LA RELIGIÓN Y LA CULTURA DE LOS GRIEGOS

La religión entre los griegos fue politeísta (muchos dioses) y antropomórfica, ya que concebía a los dioses en forma humana, con sus virtudes y vicios.

Cada ciudad o estado tenía, además, su *héroe local*, al que atribuían grandes hazañas y le consideraban como semidiós: *Hércules* era el héroe de Esparta; *Edipo*, el de Tebas; y *Teseo*, el de Atenas. La *belléza*, el *poder* y la *inmortalidad* eran sus atributos.

Los principales dioses fueron: *Zeus* y *Hera* (*Júpiter* y *Juno* para los romanos), y sus siete hijos: *Atenea*, *Apolo*, *Ares*, *Poseidón*, *Hefesto*, *Deméter* y *Heracles*. Vivían en un palacio maravilloso situado en el monte *Olimpo*.

El culto se reducía a ofrendas tales como *libaciones* (derramar en el altar algunas gotas de vino, aceite, etcétera) y *sacrificios* (de carneros, bueyes, etcétera). También existían los *presagios* interpretando el porvenir por el vuelo de las aves... y los *oráculos*, en los que la sacerdotisa o *Pitónia* del templo respondía de modo ambiguo y los sacerdotes aclaraban el sentido de la respuesta, que expresaba la voluntad de los dioses. El templo de *Apolo* en *Delfos* era el oráculo más famoso.

Pero mucha más importancia que la religión tiene para nosotros la cultura griega. No legaron modelos acabados en las más variadas actividades del espíritu. Dejando aparte la actividad artística, en la que alcanzaron una perfección no superada, sobresalieron principalmente en la filosofía, en las ciencias y en la literatura.

La filosofía es una verdadera creación griega; estudia el hombre y el mundo circundante. Los filósofos más famosos y conocidos son *Sócrates*, *Platón* y *Aristóteles*.

En el cultivo de las ciencias se distinguieron, sobre todo, *Pitágoras* en las Matemáticas, *Anaxágoras* en la Astronomía, *Hipócrates* y *Galeno* en la Medicina y *Aristóteles* en las Ciencias Naturales.



D-62.—Dioses y héroes griegos: Zeus y Hera; Teseo

La *Literatura* fue muy cultivada por los griegos, presentando modelos eternos de belleza, tanto en la forma como en el fondo, en los diversos géneros (poesía, oratoria, didáctica...).

En la *poesía épica* la figura cumbre es *Homero*, con *La Ilíada* y *La Odisea*, que relatan las hazañas de los héroes griegos en la guerra de Troya y en el regreso a su patria.

En la *poesía lírica* destacan *Safo*, *Anacreonte* y *Píndaro*, el cantor de los atletas victoriosos en sus famosos *Epitafios*.

En la *tragedia*, crecieron también de los griegos, sobresalen *Esquilo*, *Sófocles* y *Eurípides*. En la comedia, *Aristófanes* y *Menandro*.

Los grandes oradores griegos fueron *Pericles*, *Alcibíades* y, sobre todo, *Demócrito* y *Esquines*. El *Discurso de la Corona*, de *Demócrito*, es considerado como la obra maestra de la Oratoria.

También tuvieron los griegos notables historiadores, como *Heródoto* y *Tucídides*.

el héroe e historiador de la "Retirada de los diez mil".

En conjunto, la actividad intelectual de los griegos fue tan intensa que, partiendo de la nada, alcanzaron metas sólo en algunos aspectos superadas muchos siglos más tarde.

LOS JUEGOS OLÍMPICOS

Los griegos celebraban diversas fiestas panteónicas o nacionales que tuvieron primeramente un carácter religioso, para luego convertirse en competiciones deportivas y literarias. Dichas fiestas o juegos tuvieron el privilegio de suspender las guerras y despertar los sentimientos de paz y fraternidad.

Los cuatro principales juegos fueron: los *Olimpicos*, cada cuatro años, celebrados en Olimpia en honor de Zeus; los *Píticos*, cada cuatro años, en Delfos, dedicados al dios *Apolo*, vencedor de la serpiente pitón; los *Némicos*, cada dos años, celebrados en Nemea en honor de Zeus, y los *Istmicos*, cada dos años, para honrar a *Poseidón*.

Los juegos olímpicos comienzan hacia el año 776 a. de C., y duran hasta el emperador Teodosio el Grande, 494 después de C. Las principales pruebas eran las atléticas y las carreras de carros. He aquí el orden de las cinco luchas, o *pentatlón*: el *salto*, variable en cuanto al número de concurrentes; la *jabalina*; los *clásificados* en el salto; la *carrera*; los cuatro campeones

de la prueba anterior; el *disco*; los tres mejores velocistas, y la *lucha cuerpo a cuerpo*; los dos mejores clasificados en disco.

El vencedor recibía como recompensa una corona de laurel o de olivo silvestre; además, los poetas le cantaban y los pintores y escultores reproducían sus imágenes para adornar las avenidas y los pórticos de los templos.

LA GUERRA DE TROYA

Paris, hijo del rey de Troya y famoso por su gallardía, visitaba en Esparta al rey Menelao, cuya esposa, Helena, era la mujer más bella de su tiempo. Esta, al ver a Paris, se enamoró de él, y juntos huyeron a Troya con todos los tesoros del reino. Entonces los héroes griegos: Aquiles, Ulises... organizaron una expedición para conquistar Troya y capturar a la fugitiva.

Cercaron a Troya y comenzó una guerra que duró diez años. Después de muchos episodios famosos, Ulises (Odiseo) ideó una estratagema para tomar la ciudad: fabricaron un gigantesco caballo de madera en cuyo vientre se escondió Ulises con varios guerreros. El resto del ejército griego incendió sus tiendas, embarcó en sus naves y desapareció. Los troyanos metieron el caballo dentro de la ciudad como trofeo de guerra. Por la noche Odiseo y sus soldados salieron del caballo y abrieron las puertas a los griegos, que destruyeron la ciudad.



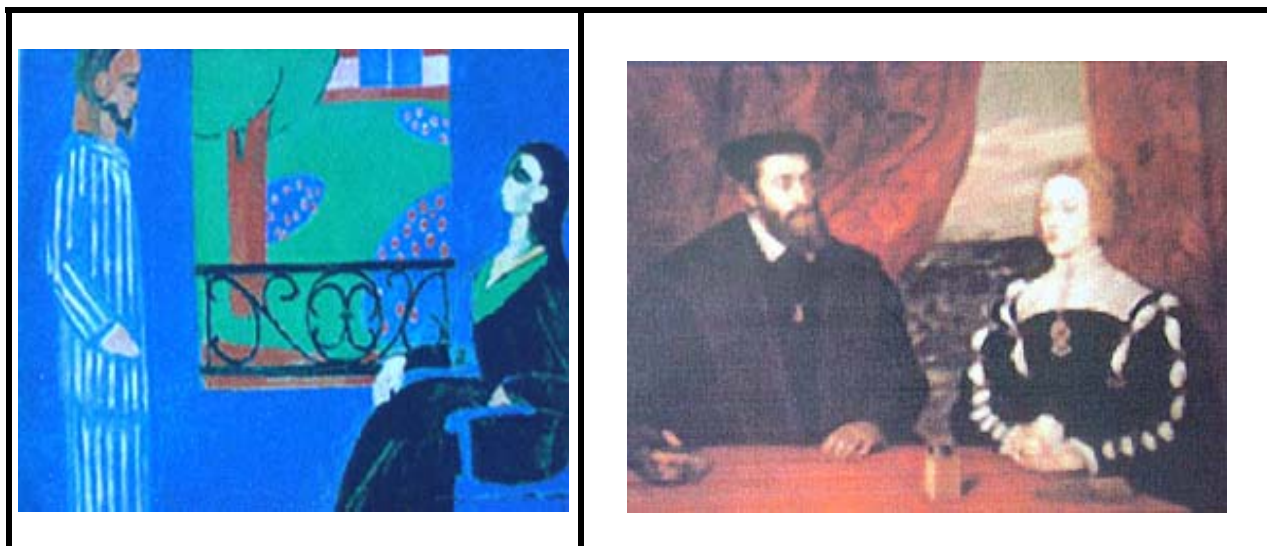
D-63.—Los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, con el historiador Heródoto.

Anexo II

Fichas de trabajo de alumnos

Anexo 2.1

Sobre el proyecto *Ventanas en el Arte*



H. Matisse. "Conversación" 1911

P. .Pablo Rubens. "Retrato de Carlos V e Isabel de Portugal"

Observa detenidamente estos dos cuadros.

- ❖ ¿Dónde tiene lugar cada una de las escenas?
- ❖ ¿En qué siglo sitúas a los autores?
- ❖ Busca cinco diferencias entre ellos y escríbelas.
- ❖ Busca tres semejanzas y escríbelas.
- ❖ Elige uno de los dos cuadros. Imagina el diálogo entre los personajes.
- ❖ ¿Crees que la acción transcurre en el mismo momento del día? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cuál de las dos pinturas te gusta más? ¿Por qué?
- ❖ ¿Qué destacarías en cada uno de ellos?
- ❖ Escribe tres adjetivos para cada uno de ellos.
- ❖ Busca breves datos biográficos sobre ambos pintores.



A.Dürer. "Autorretrato" 1498

Observa y piensa

- ❖ ¿Es lo mismo retrato que autorretrato? ¿Qué diferencia existe?
- ❖ ¿Cuál es el motivo principal de este cuadro?
- ❖ ¿Dónde está situada la ventana?
- ❖ ¿Qué se puede contemplar a través de ella?
- ❖ ¿Crees que la ventana es tan importante como el motivo principal del cuadro?
- ❖ Busca datos biográficos sobre el autor.
- ❖ Haz una breve descripción de la figura representada en el cuadro
- ❖ Elige un pequeño detalle y dibújalo ampliado en el cuadro siguiente





Edward Hopper . "Conversación Nocturna" 1949

Observa, piensa, deduce.

- ❖ ¿Por qué si el autor alude a la noche en el título, entra luz por la ventana?
- ❖ ¿Te parece normal esta iluminación?
- ❖ ¿Piensas que es acogedora la estancia en la que se encuentran los personajes?
- ❖ Encuentra tres diferencias entre los dos hombres y escríbelas.
- ❖ Nombra algún objeto que pondrías tú en la habitación.
- ❖ Dibuja en el recuadro inferior, tres de esos objetos, colocados en el lugar que creas conveniente.

Datos biográficos

Nace en 1882 en Nyak, estado de Nueva York. Asiste a una Escuela de arte para publicidad y cursa estudios de ilustración y pintura en la School of Art.

Viaja a Europa en repetidas ocasiones y reside en París la mayor parte del tiempo en dichos viajes.

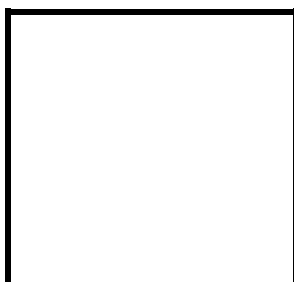
En 1908 se instala definitivamente en Nueva York y trabaja en principio como dibujante publicitario. Comienza más tarde a pintar con acuarela, óleo y a realizar grabados

En 1952, es nombrado representante de su país junto con otros tres artistas para la Bienal de Venecia.

En sus obras muestra la vida cotidiana norteamericana. Se caracteriza por la concepción volumétrica de sus figuras y por la luz que imprime en ellas.

Se le considera como uno de los precursores del hiperrealismo.

- ❖ Investiga sobre las palabras ***"bienal, precursor, hiperrealismo"***





V. Van Gogh. "La habitación de Van Gogh en Arles." 1889

Investiga

- ❖ Busca información sobre la vida de Van Gogh.
- ❖ ¿Qué te llama más la atención de este cuadro?
- ❖ Haz una breve descripción de la habitación del pintor.
- ❖ ¿Se parece en algo a la tuya? ¿En qué?
- ❖ ¿Cuántas sillas aparecen? ¿Tienen la misma posición?
- ❖ Dibuja en los recuadros inferiores distintos tipos de silla y en distinta posición. Si prefieres, puedes utilizar el mismo tipo.
- ❖ En el exterior de la habitación, ¿es de día o de noche? ¿Por qué lo sabes?
- ❖ Imagina que puedes abrir la ventana. ¿Cómo es el paisaje que ves? En el recuadro que aparece solo, dibújalo.

--	--	--	--	--



L. da Vinci. (c. 1696 – 1730). “Madonna del clavel”

Hablamos del Renacimiento

Leonardo da Vinci, pintor, escultor y sabio italiano, nació en Vinci, cerca de Florencia en el año 1452 y murió en 1519. Con 17 años, su padre lo confió al escultor Verrocchio quien lo inició tanto en la escultura como en la pintura.

En 1482 se trasladó a Milán y se ofreció como ingeniero militar, escultor y pintor a Ludovico el Moro quien le encargó la estatua ecuestre de su padre, Francesco Sforza en la que trabajó casi 16 años. Participó en las discusiones sobre la construcción de las catedrales de Milán y Pavía. Desde Milán se trasladó a Mantua y más tarde a Florencia, donde su presencia, marcó el inicio de una nueva época. Fue allí donde realizó el retrato de la **Gioconda** y grandes pinturas murales.

Aportó conclusiones geniales a las investigaciones de su siglo, como la conquista del claroscuro en pintura y la de una envoltura tonal difuminada y sutil. En escultura y arquitectura dio un impulso nuevo a la necesidad de expresión.

Sus dibujos poseen una gran precisión científica y una potencia visionaria. Sus escritos, abundantes, hacen referencia a una gran variedad de temas.

Observamos

- ❖ ¿A quiénes representa Leonardo en este cuadro?
- ❖ ¿Por qué crees que se conoce al mismo como “Madonna del clavel”?
- ❖ ¿Hacia dónde dirige la mirada la figura femenina?
- ❖ ¿Cómo son las ventanas que hay tras las figuras? Nombra y dibuja tres tipos de arcos diferentes. Si no los recuerdas, consulta los apuntes que tienes sobre las ventanas.

--	--	--



Jan Brueghel el Viejo. "La vista" (detalle), 1618

Conocemos datos sobre este pintor

Jan Brueghel el Viejo, nació en Bruselas en 1568, murió en Amberes en 1625. Hijo de Pieter Brueghel el Viejo, fue alumno de Pieter Goetkint el Viejo en Amberes. Viajó a Roma, Nápoles y más tarde a Milán. En 1596 se estableció nuevamente en Amberes donde fue admitido en el gremio de San Lucas. Hacia 1613, viajó a Holanda en Compañía de Rubens. En 1610 fue pintor de la corte del archiduque Albrecht de Austria, gobernador de los Países Bajos. Se especializó en paisajes de formato pequeño y en naturalezas muertas con flores. Realizó muchas obras en colaboración con otros artistas (Rubens, van Balen)

En la serie de los cinco sentidos (conservada en el Museo del Prado), Jan Brueghel describe las costumbres características de una casa señorial. Los jardines y castillos que en muchos de sus cuadros aparecen detrás de grandes arcadas no dejan duda sobre la magnitud de las fincas en que están situadas las casa.

El entorno correspondiente al sentido de la vista es un gabinete de curiosidades y obras de arte provisto de una larga galería, iluminada a través de tragaluces disimulados: la luz solar como equivalente físico del órgano de la vista. De las paredes cuelgan o se hallan reclinadas sobre ellas algunos cuadros, delante están colocadas algunas esculturas antiguas y bustos romanos sobre repisas.

Asociados al sentido de la vista encontramos instrumentos astronómicos como el telescopio y el astrolabio utilizado por los navegantes de la época para obtener datos geográficos, astronómicos y náuticos.

Como se trata del sentido de la vista, agudiza la tuya y contesta

- ❖ Tras el gran ventanal arqueado, ¿qué animales encontramos posados sobre el borde de la fuente?

- ❖ Por la luz que observamos en el exterior de la estancia, ¿qué momento del día crees que puede ser?
- ❖ ¿Cuántas repisas con bustos aparecen?
- ❖ ¿Quién crees que personifica el sentido de la vista?
- ❖ ¿Qué hace este personaje personificación de la vista?
- ❖ ¿Qué animal parece contemplar un cuadro con tema naval?
- ❖ ¿Qué es un retrato ecuestre? Trata de buscar dos retratos ecuestres en libros de arte que consultes.
- ❖ Busca el significado de las palabras *busto*, *agudizar* y *astrolabio*.
- ❖ Dibuja en el recuadro un busto imaginario de mujer o de hombre.





René Magritte. "La Buena Ventura", (detalle). 1939

Pinceladas biográficas sobre Magritte

Pintor belga, nacido en Lessines, en 1898 y muerto en Bruselas en 1967. Es uno de los principales representantes del surrealismo europeo. Comenzó a pintar influenciado por Giorgio de Chirico. En París, ciudad a la que se traslada, entra en contacto con André Breton y con los representantes del surrealismo, participando directamente en la redacción del segundo manifiesto. Es un trabajador minucioso, de apurado dibujo que consigue grandes efectos con agrupaciones insólitas de objetos. La necesidad de crear siempre la sorpresa, está siempre presente en la obra de Magritte. Incluso cuando trabaja técnicas como la acuarela el temple o el bronce, busca los aspectos menos cotidianos de los objetos.

En su acuarela aquí representada, sería imposible explicar por qué entre la masa negra de los edificios relucen de repente las estrellas, y la luna creciente aparece próxima a una ventana iluminada. Posiblemente es un modo de reavivar el sentido de magia y poesía relacionado con escenas nocturnas.

Observamos

- ❖ Sobre el fondo del atardecer se recorta una forma de casa. Cuando apreciamos una forma determinada sin que en ella se aprecien detalles al proyectarse sobre un fondo, hablamos de una...
- ❖ ¿Qué elementos extraños aparecen ante la masa oscura del edificio? ¿Crees que esto puede formar parte de la realidad? No obstante está planteado con formas reales.
- ❖ ¿Qué pondrías tú delante, distinto a los elementos que has mencionado anteriormente y que le hagan tener un sentido irreal?

- ❖ ¿De dónde procede la luz que aparece por la ventana?
- ❖ Realiza tres composiciones parecidas a la de Magritte pero cambiando el tipo de iluminación.

--	--	--

- ❖ Sobre cartulina negra, recorta seis siluetas diferentes. Entre ellas, debe haber una persona, un animal y una planta. Una vez recortadas, pégalas en los cuadros de la tabla siguiente.



D. Velázquez. "Cristo en casa de Marta." Aprox. 1618

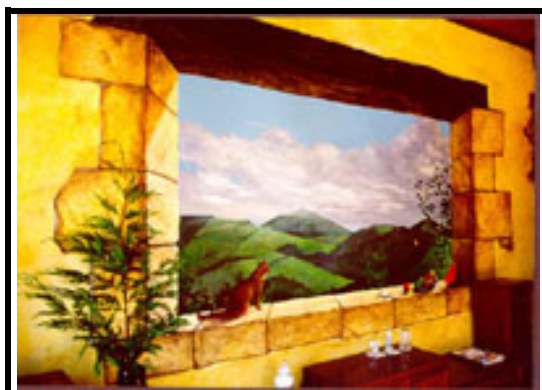
Observa e investiga

- ❖ Velázquez, en palabras de Alfonso Pérez Sánchez, es quizá y para siempre, la imagen más perfecta del puro pintor, es decir, de quien dotado de una retina portentosa, posee además la mano infalible que detiene la realidad suspensa en un instante de vida fulgurante. Y el poeta Rafael Alberti al hablar de la personalidad del maestro dice:

"En tu mano un cincel
pincel se hubiera vuelto,
pincel, sólo pincel,
pájaro suelto".

- ❖ Consulta en la biblioteca y redacta una breve biografía de Velázquez.
- ❖ En este cuadro de Cristo en casa de Marta, ¿Cuántas escenas aparecen? ¿Qué elemento pone en comunicación ambas escenas?
- ❖ ¿Qué diferencias observas entre los personajes de una y otra?
- ❖ ¿Sabes como se llama el objeto que tiene en la mano el personaje femenino que aparece en primer término? ¿Qué otros objetos aparecen en la composición general?
- ❖ ¿Qué imaginas que está sucediendo en la escena que vemos tras la ventana?
- ❖ Dibuja una composición con dos escenas diferentes, separadas por una ventana.



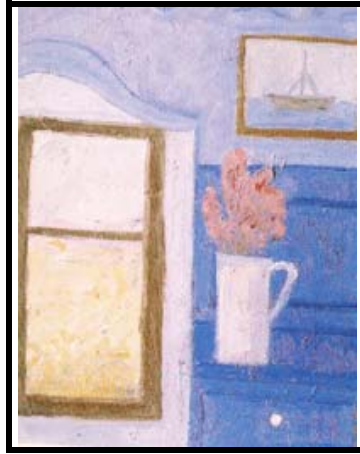


C. Van Den Eynde. "Trampantojo". 1997

No es oro todo lo que reluce

- ❖ Mira detenidamente la imagen superior. Describe lo que ves.
- ❖ Consulta tu vocabulario de términos y busca el significado de trampantojo.
- ❖ En pintura, en muchas ocasiones, los artistas utilizan esta técnica para ofrecer unos efectos que no son reales sino ilusorios. Podría pensarse que en la imagen superior, Carmen Van den Eynde nos ofrece una visión de una casa normal, con una ventana abierta en una de las paredes de la habitación, desde la que podemos contemplar un paisaje que se extiende a lo lejos. Pero no es cierto. El paisaje es una representación pictórica al igual que la ventana, la ardilla sobre el alféizar, la planta que aparece a la izquierda en primer término, los muebles y todos los demás elementos. Todo forma parte de una ilusión óptica en la que cuesta trabajo diferenciar realidad y ficción.
- ❖ Basándote en esta composición, ¿por qué no tratas de realizar dos trampantojos en los que la ventana sea el motivo principal?

--	--



María Girona. "Interior blau". 1990

María Girona, una pintora catalana nacida en Barcelona

Nos dice J.M. Castellet: "En el siglo XXI, el mundo se nos ha hecho todavía más difícil, aún más extraño que de costumbre, ajeno a muchas cosas queridas, tan agresivo y distante que nos es difícil reconocernos en nosotros mismos, gozar de algún momento fugaz de la plenitud personal, de la intimidad compartida, o sencillamente, de la armonía que entrevemos como nostalgia imposible.

...Escuchamos música, leemos libros, contemplamos arte. Estos lenguajes los hemos hecho propios y nos consuelan. Sin embargo, no ocultan nada, pero dicen las cosas metafóricamente, subliman servidumbres y nos ayudan a creer que no todo está perdido, que subsistimos por lo que resta de nuestra propia fuerza creativa. De súbito, desde alguno de estos rincones, de estos reductos, emerge el sonido, la palabra o las formas gratificantes. No lo hemos perdido todo. Todavía existimos e, incluso, volvemos a querer vivir.

La pintura de María Girona forma parte –al igual que la de otros creadores- de ese reducto. Y además de una manera extremadamente libre, manteniéndose al margen de las polémicas estéticas contemporáneas, dejando libre curso a su personalidad, que proviene de un mundo concreto, cuya noción ha recorrido todo el siglo XX catalán y que se fundamenta en la idea de la obra bien hecha (...)

...Árboles, flores, paisajes y objetos de una armonía tal que traduce la serenidad frente al mundo que fija esa mirada –femenina, ¿por qué no?- que nos acompaña y consuela en la cotidianidad(...)

- ❖ Juega con los colores y ofrece tres alternativas diferentes al "Interior blau" de M. Girona.

--	--	--

Anexo 2.2

Sobre el libro “*El terrible florentino*”

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO I

Autora del libro:

Año de la primera edición:

Última edición:

Autor de las ilustraciones:

1. Sitúa geográficamente la ciudad de Florencia en un mapa de Italia. ¿Cómo se llama la región en la que se encuentra esta ciudad? ¿Qué río la atraviesa?
2. ¿Cuál era el nombre de los padres de Miguel Ángel? ¿Y de sus hermanos? ¿Qué ocupaciones quería el padre para cada uno de sus hijos?
3. ¿Con qué maestro puso a estudiar a su segundo hijo? ¿Por qué no quería que su hijo fuese pintor?
4. Miguel Ángel se hizo amigo de un grupo de jóvenes que trabajaban como aprendices en talleres de pintores. Entre ellos, ¿con cuál conectó mejor? ¿De quién era aprendiz este joven?
5. ¿Qué hizo Miguel Ángel para realizar la copia de una lámina que representaba a “San Antonio atormentado por los diablos”?
6. ¿Qué destacarías en este capítulo como aspecto más importante?
7. Escribe el significado de las siguientes palabras: apatía, vulgar, aprendiz, dotes, cincel, robusta



EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO II

1. ¿Por qué supo Miguel Ángel que su padre se había enterado del asombro que había producido su copia del S. Antonio?
2. ¿Qué día fue uno de los más felices de su vida?
3. ¿Qué era lo que más le dolía a Miguel Ángel de su nueva situación?
4. ¿Qué opinaban sus compañeros de taller de él? ¿Por qué?
5. ¿Cuál fue el encargo que Lorenzo el Magnífico hizo a Bertoldo?
6. ¿Quién era este personaje?
7. ¿Qué alumnos del taller de Ghirlandaio fueron seleccionados para la escuela de escultura?
8. ¿Qué hizo Miguel Ángel con un trozo de mármol que acababan de desechar los canteros?
9. Escribe el significado de las siguientes palabras: prejuicio, impaciencia, iracundo, pedante, rudeza, escoplo, fauno y pulir.
10. Si tuvieras que elegir entre la actividad de pintor o escultor, ¿por cuál te decantarías? Aporta razones para tu respuesta.



11. ¿Cómo se llama el soporte que sostiene el cuadro? Imagina el diálogo entre Miguel Ángel y su amigo Granacci

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO III

1. ¿De qué había vivido siempre Lodovico?
2. ¿Qué hizo Lorenzo de Médicis una vez que Miguel Ángel llegó al palacio y su padre se marchó?
3. De los regalos que Lorenzo hizo a Miguel Ángel, ¿cuál de ellos fue el que más le asombró?
4. ¿Qué tipo de personajes amenizaban las comidas y las veladas del palacio de los Médicis?
5. ¿Qué escritor ejercía en Miguel A. una gran inspiración? ¿Qué sensaciones experimentaba al leer su obra?
6. Sobre la belleza y el arte, ¿qué idea fue creando Miguel A.?
7. Angelo Poliziano, preceptor de los hijos de Lorenzo, ¿qué fábula les contó un día? ¿Qué le pidió a Miguel Ángel que hiciera?
8. Pasado un tiempo, ¿qué pidió Lodovico a Lorenzo como favor personal?
9. Consulta el diccionario y escribe el significado de las siguientes palabras: *renta, aturdido, galería, filósofo, inspiración, semejanza, engarzar, afán, preceptor, centauro, escorzo, bajo relieve.*



EL TERRIBLE FLORENTINO
ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA **CAPÍTULO IV**

- 1.- ¿Qué solían hacer los jóvenes que estaban bajo la protección de Lorenzo?

- 2.- ¿Quién había realizado los frescos que decoraban la capilla Brancacci del Carmen?

- 3.- Explica con tus palabras el concepto de esbozo.

- 4.- ¿Por qué Piero Torrigiano rompió la nariz a Miguel Ángel?

- 5.- El 8 de abril de 1.492, Lorenzo de Médicis murió. ¿Qué acontecimientos importantes sucedieron en España ese mismo año?

- 6.- ¿Qué último consejo fue el que recibió Miguel Ángel de Lorenzo momentos antes de la muerte de éste?

- 7.- Observa la ilustración de la página 23 del libro. La puerta situada a la derecha y la ventana que hay sobre ella, ¿por qué tipo de arco están rematadas?

- 8.- Dibuja en cada uno de los recuadros el perfil de un rostro con diferentes tipos de narices.
Puedes consultar imágenes de libros de arte, fotografías, observar en personas físicas...

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO V

1. ¿Qué hizo Miguel Ángel para salir de la apatía y tristeza en que estaba sumido tras la muerte de Lorenzo?
2. El 20 de enero de 1494, ¿qué recordó Piero mientras estaba asomado al mirador?
3. Cuando Miguel Ángel volvió al palacio después de haber sido llamado por Piero, ¿en qué actividad empleó gran parte de su tiempo durante su estancia en él mismo? ¿Dónde estudiaba esa materia? ¿Quién le ayudaba en esos estudios?
4. ¿Por qué razón Miguel Ángel temía que estallase una revuelta popular en Florencia?
5. ¿Cuál fue la causa por la que no encontró trabajo en Venecia? Busca información y señala el nombre de la catedral de esta ciudad.
6. Cuenta, de forma resumida, lo que sucedió a su paso por Bolonia en el camino de regreso a Florencia.
7. ¿Qué personaje boloñés ofreció trabajo a Miguel Ángel?
8. Escribe el significado de las siguientes palabras: **apatía, tirano, prior, eminente, audiencia, precavido, socarrón, tallar.**
9. Si los de Bolonia son boloñeses, los de Florencia florentinos...¿Sabes cómo se llaman los habitantes de **Oviedo, Pamplona, Huesca, Lugo, Andújar, Berlín,**



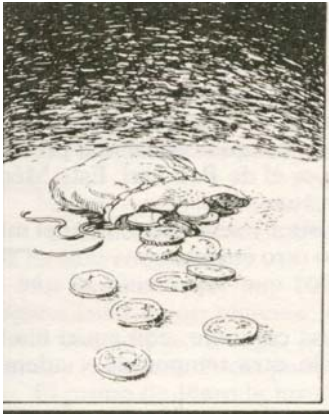
Tarragona y Mérida?

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO VI

1. Cuando Miguel Ángel volvió a Florencia, ¿quién gobernaba la ciudad?
2. Con la caída de los Médicis, ¿qué pasó con su padre?
3. ¿Qué hizo Miguel Ángel ante esta situación?
4. Lorenzo de Pierfrancesco le encargó una segunda figura de niño. ¿Qué le propuso para que ganara más dinero? ¿Qué representaba la primera que hizo?
5. ¿Cómo se llamaba el marchante que quería comprar la estatua?
6. El cardenal Raffaele Riario pagó 200 ducados por ella pero sospechaba algo. ¿Por qué? ¿Qué mandó hacer para esclarecer el tema?
7. Recuerda el proceso de envejecido que hemos utilizado en la clase de Plástica con la máscara de faraón o las cabezas de Baco y Medusa. Explícalo paso a paso.

8. Repite el mismo tema cambiando el fondo, el color y añadiendo un elemento diferente en cada viñeta nueva.

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO VII

- 1.- ¿Cuál es uno de los sueños cumplidos de Miguel A. que aparece señalado en este capítulo?
- 2.- ¿Qué le enseñó el cardenal?
- 3.- ¿Cuál fue la respuesta del Milanese cuando Miguel A. propuso devolverle los 30 ducados que le había pagado y recuperar de esta manera su cupido?
- 4.- ¿Cuál fue el primer encargo que el banquero Jacopo Gallo le hizo? ¿Qué representaba el segundo encargo y en qué postura estaba representado?
- 5.- Por Mediación de Gallo, Miguel A. recibió el encargo de realizar un nuevo trabajo. ¿De qué se trataba? ¿Quién lo encargó? ¿Cuánto pagaría por él? ¿De cuánto tiempo disponía para realizarlo?
- 6.- ¿Dónde se colocó esta obra una vez finalizada?
- 7.- ¿Qué hizo Miguel A. al comprobar que su obra era atribuida a otro artista?
- 8.- Busca alguna reproducción de esta escultura y pégala en el recuadro izquierdo. Obsérvala detenidamente y trata de reproducir, ampliado, un detalle que te llame la atención de la misma, en el recuadro derecho.

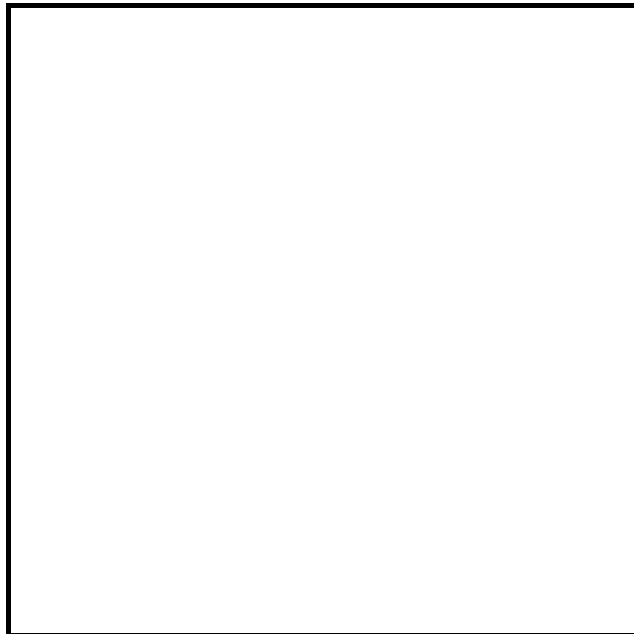
--	--

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO VIII

- 1.- La cúpula de la catedral de Florencia fue obra de...
Busca en el diccionario el significado de cúpula y trata de citar algún nombre de monumento que la tenga.
- 2.- El gremio de las artes de Santa María dei Fiori, tenía un enorme bloque de mármol de Carrara. ¿Qué obra realizó Miguel A. con él? ¿Cuándo la finalizó? ¿Qué altura tiene?
- 3.- ¿En qué lugar decidió su autor que la colocaran?
- 4.- Piero Soderini, para decorar los muros de la sala del Consejo del Palazzo Vecchio, encargó dos frescos: uno de ellos a Miguel Ángel y el otro a Leonardo de Vinci. ¿Qué tema eligió cada uno de ellos para llevar a cabo el encargo?
- 5.- ¿Qué Papa, recién nombrado, lo llamó desde Roma? ¿Qué se había propuesto, entre otros aspectos, dicho Papa?
- 6.- ¿Cuál fue el primer encargo que le hizo?
- 7.- ¿A quién encargó el Papa la reconstrucción de la Basílica de San Pedro?
- 8.- ¿Qué esculturas del sepulcro del Papa estaban terminadas cuando se suspendió el proyecto?
- 9.- En el siguiente recuadro trata de reproducir la escultura del Moisés.



EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO IX

1.- “La gran obra que tenía empezada, la que lo llenaba de vida, después de tenerla entre las manos, se la arrebatában. Y todo por envidia.”

¿A qué gran obra hace referencia este párrafo?

2.- Cuando el Papa comunicó a Bramante su idea de que fuera Miguel Ángel el que decorase con frescos las paredes y techo de la Capilla Sixtina, ¿cuál fue la respuesta de éste?

3.- Miguel Ángel tenía miedo de volver a Roma, entre otras razones, por las amenazas de Bramante hacia su persona. ¿Qué le propuso Soderini para disipar ese miedo?

4.- ¿Qué encargo le hizo Julio II y para qué lugar de la ciudad de Bolonia?

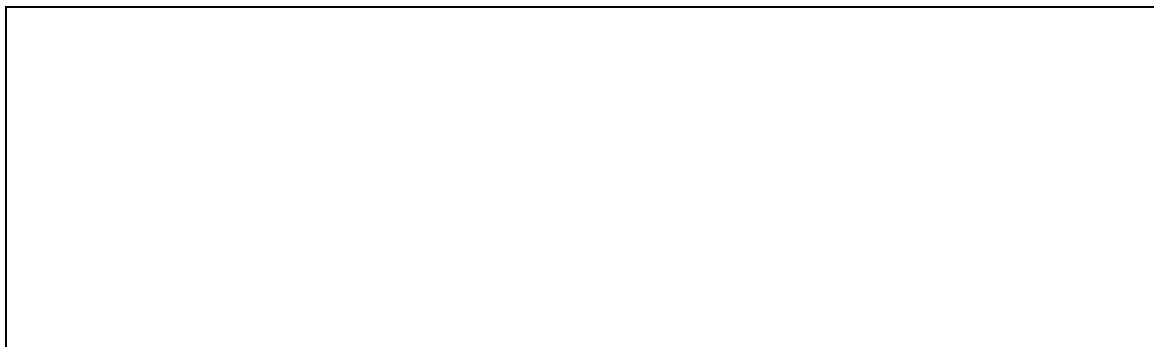
5.- ¿Por qué motivo tuvo que marchar precipitadamente de esta ciudad?

6.- La empresa de acometer el nuevo encargo, la decoración de la Capilla Sixtina, suponía para Miguel Ángel retos técnicos por su desconocimiento de la técnica. ¿A quién recurrió para asesorarse? ¿Cuál fue una de las pautas a seguir que le indicó?

7.- ¿Cuándo fue la primera vez que se pudo admirar el trabajo de la Capilla Sixtina? ¿Cuánto tiempo tardó en completarse la decoración? ¿Qué día se abrió oficialmente la Capilla?

8.- A la muerte de Julio II, ¿qué Papa le sucedió? ¿Cuál fue su primer encargo para Miguel Ángel?

9.- Busca imágenes de los frescos realizados por Miguel Ángel en la Capilla Sixtina y trata de plasmar alguna de ellas, o un detalle, en el siguiente recuadro. No trates de imitarlo fielmente; déjate llevar por tu creatividad y modifica lo que consideres oportuno:



EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO X

- 1.- ¿Qué Papa había sido elegido recientemente? ¿Cuál era su postura personal respecto al arte? ¿Cuánto tiempo vivió este Papa?
- 2.- A su muerte, ¿quién le sucedió? ¿Con qué familia de Florencia estaba emparentado? ¿Qué fue lo primero que encargó a Miguel Ángel?
- 3.- ¿Qué pasó con el asunto de la tumba de Julio II?
- 4.- ¿Qué esculturas estaba trabajando Miguel Ángel para la sacristía de S. Lorenzo?
- 5.- ¿Qué lamentable suceso acontece en Florencia por esta época?
- 6.- Ante la situación social y política en Florencia, ¿a dónde marchó Miguel Ángel? ¿Qué encargo se le hizo en esta ciudad?
- 7.- Incorpora elementos nuevos a este dibujo de la fortificación de Florencia.



EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO XI

- 1.- ¿Cómo era el hombre que Miguel Ángel encontró en un pórtico cuando se guarecía de un fuerte chubasco? ¿Cómo se llamaba?
- 2.- De vuelta a Florencia, ¿qué sucedió en el seno de su familia? ¿Cómo dejó este hecho a Miguel Ángel?
- 3.- ¿Por qué cuando murió Clemente VII, Miguel A. se alegró de no haberse quedado en Florencia?
- 4.- ¿Quién sucedió a Clemente VII? ¿Qué quería este nuevo Papa que Miguel Ángel hiciese en la Capilla Sixtina? ¿Qué tema eligió Miguel Ángel para este trabajo?
- 5.- ¿Qué pasó el día de Navidad de 1541?
- 6.- Habla un poco de la dama que en esta época pertenecía al grupo de amigos de Miguel Ángel.
- 7.- ¿Qué representaban los frescos que el Papa había encargado a Miguel A. para la decoración de la capilla Paolina?
- 8.- ¿Cómo era la Piedad que el escultor estaba trabajando en su taller? Descríbela detalladamente.
- 9.- En el siguiente recuadro escribe a quién representan diez personajes que tú elijas de los que aparecen en los frescos de la Capilla Sixtina. Puedes consultar los libros que sobre este autor, se encuentran en clase.

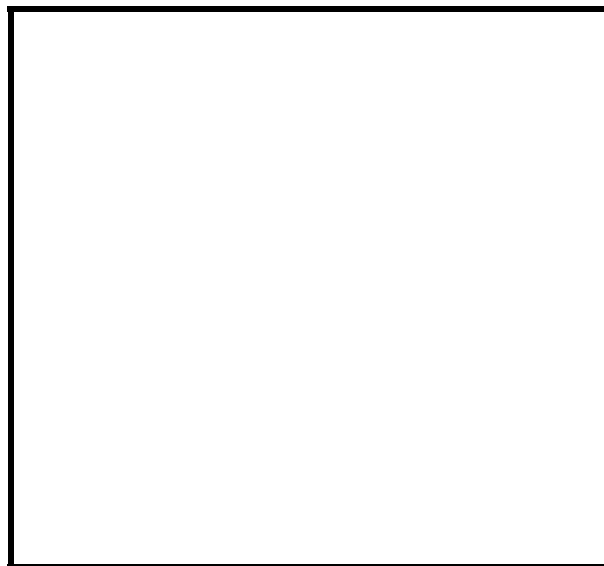
--

EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

CAPÍTULO XII

- 1.- ¿Qué regaló Miguel Ángel a su sobrino Lionardo y a Casandra al contraer matrimonio?
- 2.- ¿Qué hicieron los operarios de S. Pedro para librarse de él?
- 3.- ¿Qué figuras componían una nueva Piedad que había comenzado y de donde se sacó la piedra para su realización?
- 4.- ¿Cuál es el tema de los poemas de esta época?
- 5.- A la muerte de su criado Urbino, ¿qué hizo Miguel Ángel por la viuda de éste, Cornelia Colonelli?
- 6.- En la carta que escribió a Lionardo, su sobrino, además de tratar otros asuntos, ¿qué añadió en ella?
- 7.- Su última Piedad, ¿de dónde fue sacada? ¿Cuántas figuras la componían?
- 8.- Busca información en archivos de imágenes e inserta en el recuadro una del grupo escultórico que sobre el tema de la Piedad aparecen en el capítulo.



EL TERRIBLE FLORENTINO

ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA

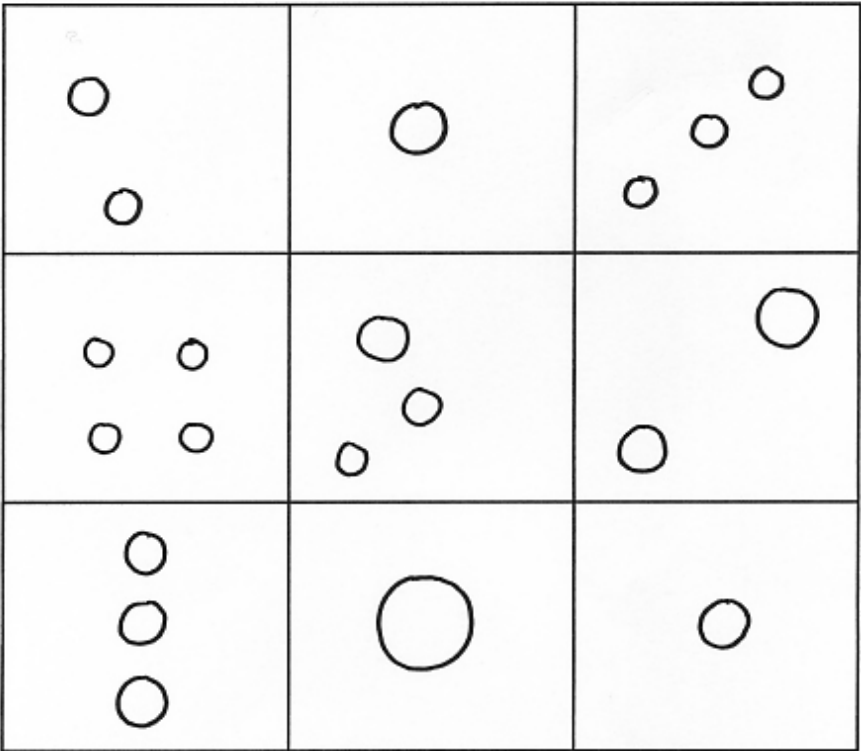
CAPÍTULO XIII

- 1.- Cuando Miguel Ángel salió y montó en su caballo, ¿dónde encontró al Papa?
- 2.- ¿Para qué llamó a su amigo Tommaso?
- 3.- ¿Cuándo murió Miguel Ángel?
- 4.- Escribe tu opinión sobre el libro, la idea que te has creado sobre Miguel Ángel, sobre sus obras...
- 5.- La vela casi consumida que aparece en la ilustración de este capítulo podemos considerarla como una metáfora pictórica sobre el final de la vida del hombre. Intenta tú, en los siguientes cuadros realizar metáforas pictóricas sobre este hecho.

Anexo 2.3
Sobre creatividad

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Apellidos y Nombre: _____
Creatividad

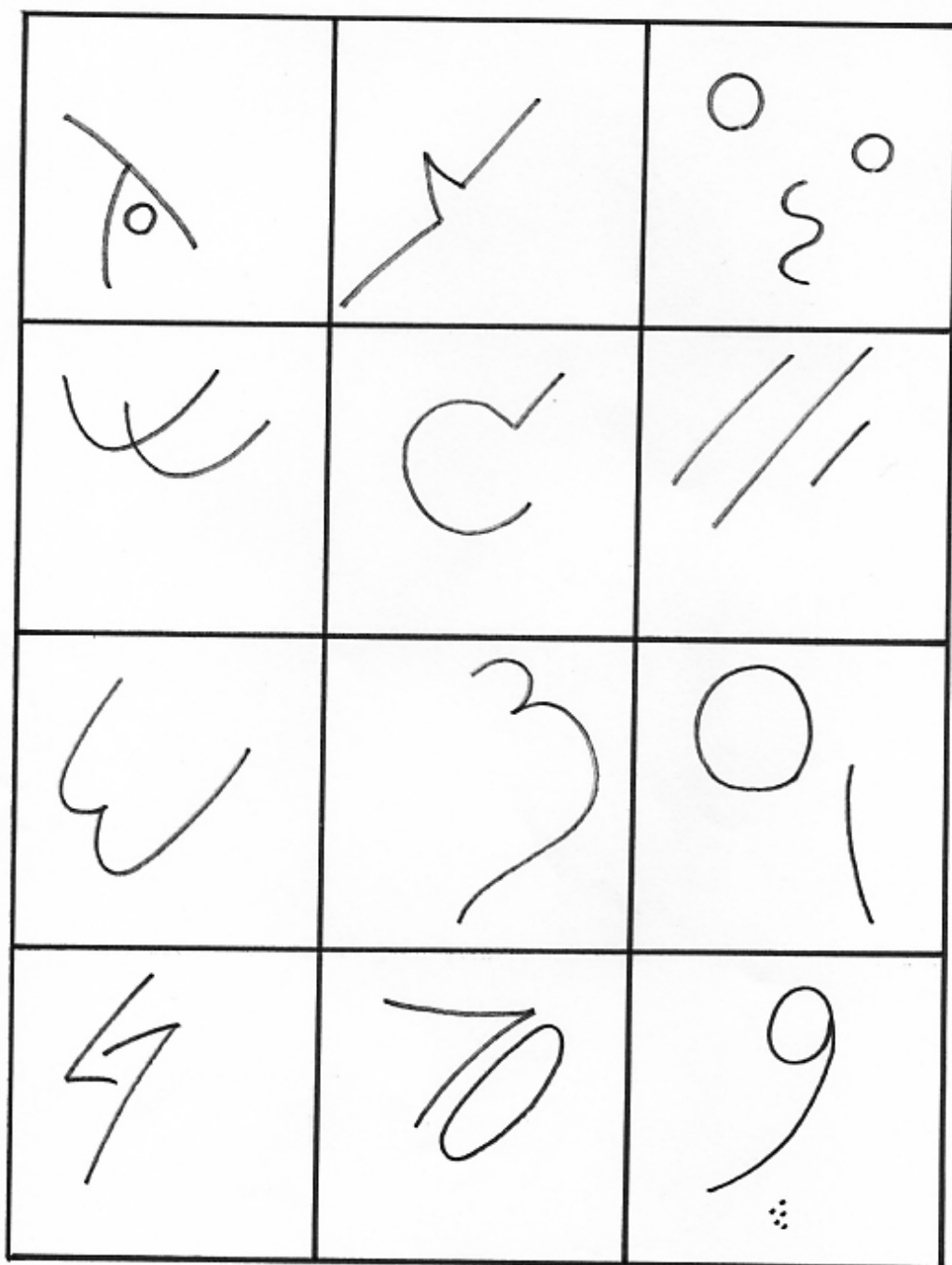
NIVEL: _____
Fecha: _____





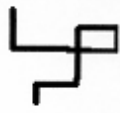



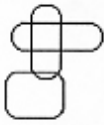
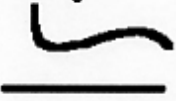
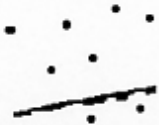







Anexo 2.4
Otras fichas de trabajo

		Nivel:	Fecha:
		Apellidos y nombre:	
		ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA	

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA



				ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
				
				
				

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA



HENRI MATISSE

Ventana abierta, 1921
46 x 38 cm.

La ventana a la tormenta

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

El viento continuó soplando muy fuerte y sobre el mar se había desatado la tormenta. En el horizonte se veía una franja color añil, oscurísima. Las olas se alzaban y rompían en la orilla, superponiéndose rebosantes de espuma. Los pescadores habían acercado a la orilla todas las barcas.

La niña abrió la ventana que daba a la playa y se rió, cuando el viento la salpicó con el rocío salado de las olas. En seguida entró su madre en la habitación con un ramo de margaritas amarillas para ponerlas en un florero: el viento, al producirse una corriente arremolinada entre la puerta y la ventana, hizo volar por el aire todas las margaritas.

—¿Estás loca? —gritó la madre corriendo hacia ella—. ¡Cierra en seguida esa ventana!

Pero la niña le contestó:

—¡No, no estoy loca! ¡Y ahora mismo me iré a la playa! —Y se precipitó por sobre la barandilla baja hacia la calle. Un momento después estaba en la playa con sus amigos. Jugaron a correr a lo largo de la costa, a buscar entre las cosas que la tormenta había arrastrado hasta la orilla. Encontraron medusas, corchos, estrellas de mar, conchillas, un zapato roto, un cepillo de dientes, anteojos para el sol sin cristales y un paraguas con sólo las varillas. Y a medida que juntaban todas esas cosas las iban llevando a una barca.

Después la niña se subió a la barca y se puso a gritar:

—¡Esto es el mercado! ¿Quién quiere comprar un hermoso zapato a la moda? ¿Quién quiere una caracola con el rumor del mar? ¿Quién quiere un cepillo de dientes para lustrarse los zapatos? ¿Quién quiere dos kilos de medusa para freír? ¿Quién quiere corcho para mantenerse a flote si no sabe nadar? ¿Quién quiere anteojos para el sol sin cristales para los días nublados? ¿Quién quiere estrellas de mar para cuando de noche no haya estrellas? ¡Vean, vean! ¡Vengan señores! ¿Quién no quiere nada para cuando no tenga ganas de hacer nada?

Y sus amigos compraban pagando con piedrecitas. Hasta que en un momento, alzando el paraguas roto, la niña gritó:

—¡Bien, papá! Ven aquí que te venderé un paraguas hermoso para atacar a los ladrones.

El padre había ido a la playa con la cajita de los pomos de colores para pintar.

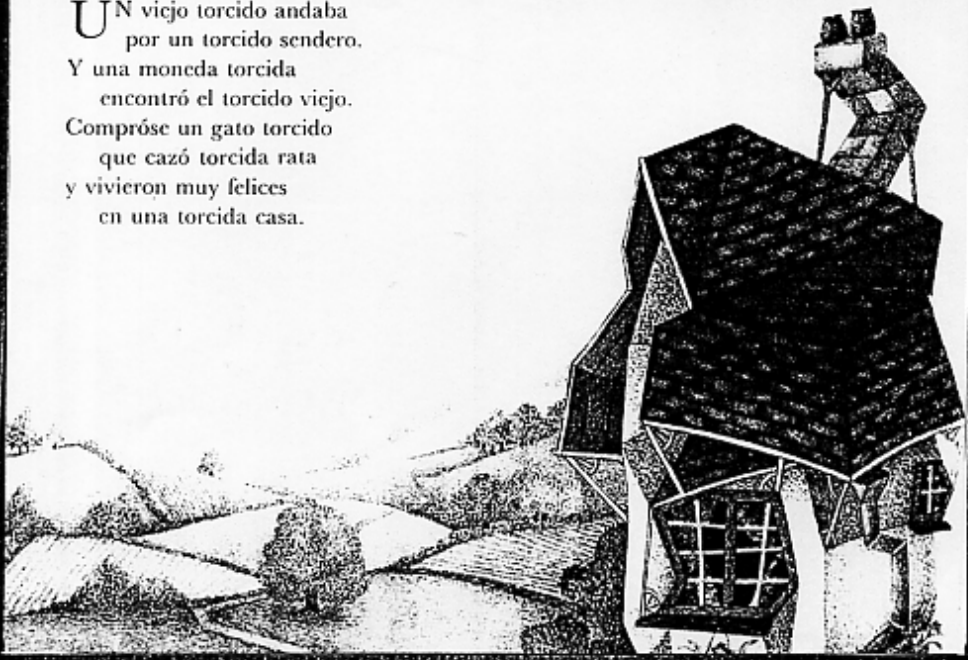
—¡Claro que te compro ese paraguas! —respondió el padre—. Y es muy caro, porque también he de pagar los helados para ti y tus amigos. Toma, ten las monedas.

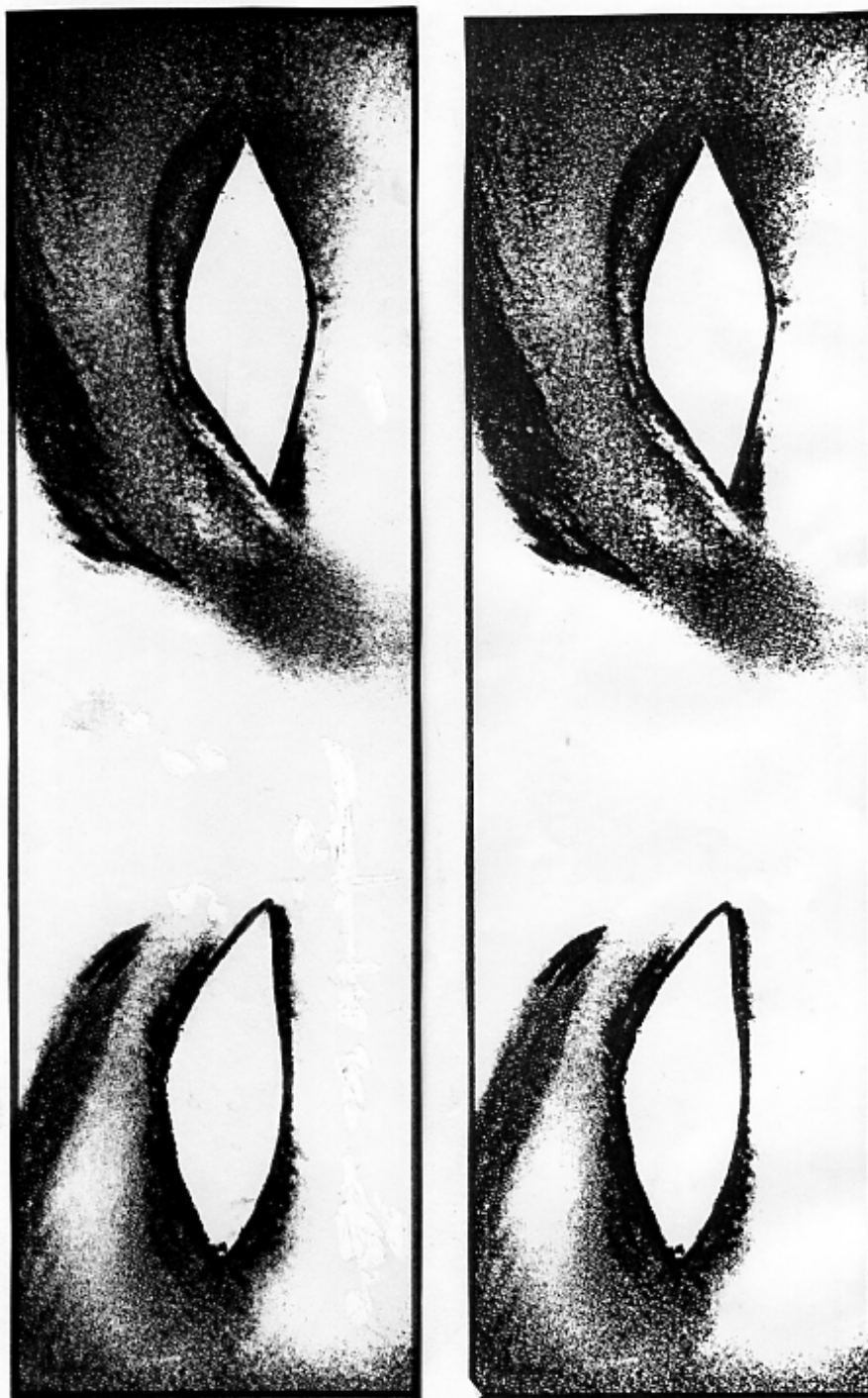
Los niños corrieron a comprarse helados, y el padre se instaló cerca de la barca para pintar el paisaje del mar con tormenta.

PININ CARPI

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

UN viejo torcido andaba
por un torcido sendero.
Y una moneda torcida
encontró el torcido viejo.
Compróse un gato torcido
que cazó torcida rata
y vivieron muy felices
en una torcida casa.





ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Anexo III

Cuestionarios de alumnos

Anexo 3.1

Cuestionario inicial para el proyecto “Ventanas en el Arte”.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Ventanas en el Arte

Apellidos y nombre

6º Nivel

Fecha

1. ¿Qué es una ventana desde el punto de vista objetivo?
2. Subjetivamente, ¿qué supone o te sugiere la ventana?
3. Atendiendo a la idea de ventana objetiva, ¿qué tipos o formas de ventana conoces?
4. Desde el punto de vista subjetivo, ¿qué cosas podrías considerar tú como ventanas?
5. Menciona cinco o seis palabras con las que de alguna forma pudieras relacionar la ventana.
6. Intenta escribir un pequeño poema o una breve historia que llevara por título “La Ventana”.
7. Imagina que eres constructor y debes construir tu propia casa. ¿Cómo serían las ventanas de la misma? ¿Por qué serían así?
8. Representa todas las ventanas posibles que se te ocurran, en la ficha adjunta. Puedes utilizar los materiales y técnicas que consideres oportunos (dibujo, collage, pintura...).

Anexo 3.2

Cuestionario final sobre el proyecto “Ventanas en el Arte

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Apellidos y nombre:

Fecha:

Nivel:

1.- ¿Cómo valorarías de forma global el trabajo desarrollado en el Área de Educación Plástica durante el presente curso escolar?

Muy interesante

Bueno

Regular

Malo

2.- Si tuvieras que decidirte por tres trabajos bidimensionales de los que has realizado acerca de las ventanas, ¿cuáles elegirías? ¿Por qué?

3.- De los trabajos tridimensionales del taller, ¿qué tres elegirías? ¿por qué?

4.- ¿Ha cambiado en algo tu conocimiento sobre las ventanas con este trabajo?

5.- ¿Qué artistas recuerdas de todos a los que hemos hecho referencia a lo largo del trabajo? Haz una lista, por orden de preferencia.

6.- ¿Qué modalidad educativa te ha parecido más interesante: el taller, o la clase de plástica ajustada al horario escolar? ¿Por qué?

7.- Confecciona una lista de palabras relacionadas con la ventana. Añade a cada una de ellas la letra C si la conocías antes del trabajo, o la letra N si la has conocido al realizarlo.

8.- Hemos hablado del sentido metafórico de la ventana. ¿Cuál de ellos te ha parecido más interesante? ¿Por qué?

9.- Valora de 0 a 5 cada una de las siguientes propuestas:

A. Las actividades de Educación Plástica deben ser actividades sueltas, que no tengan que ver nada unas con otras.

0	1	2	3	4	5

B. Las actividades de Educación Plástica deben parecerse en algo unas a otras.

0	1	2	3	4	5

C. Las actividades de Educación Plástica deben tener un punto en común a lo largo de todo el curso.

0	1	2	3	4	5

10. El exponer parte de los trabajos por los distintos espacios del colegio, te parece una idea...

Muy interesante
 Interesante
 Nada interesante

Trata de razonar tu respuesta

Anexo 3.3

Cuestionario final sobre el proyecto “El *collage* en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters”.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Proyecto “El *collage* en Educación Primaria. Creatividad a partir de la obra de Kurt Schwitters”.

Apellidos y nombre.

Fecha:

Nivel:

- 1) Valora globalmente de 0 (puntuación más baja) a 5 (puntuación máxima) el trabajo de Creatividad a partir de la obra de *Kurt Schwitters*.
- 2) De todas las actividades que has realizado, indica, por orden de preferencia, las dos que más te han gustado.
- 3) ¿Qué palabras no conocías antes de realizar este trabajo y ahora sí conoces?
- 4) ¿Cuál es tu opinión personal sobre el *collage*?

Anexo 3.4

Cuestionarios sobre el proyecto “La mujer y el Arte en Educación Primaria”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

La mujer y el Arte en Educación primaria

Nombre y apellidos:

Nivel:

Fecha:

Cuestionario 1

Completa las siguientes frases:

- plancha la ropa.
- lee un libro de física y matemáticas.
- ganó el premio Nobel de la Paz.
- es modelo profesional.
- se dedica a la construcción.
- apagaron el fuego declarado en una fábrica.
- tejen lana y cosen pantalones.
- toreó su segundo con mucho temple.
- me ayudó a buscar un libro en la biblioteca.
- hace la compra para toda la semana.
- cuida niños por las tardes.
- es una estrella de cine.
- prepara unas croquetas que están deliciosas.
- conduce el camión con mucha prudencia.
- operó a mi primo de úlcera.
- ha quedado finalista para el premio Planeta.
- me atendió con mucha amabilidad en el avión.
- se levanta por las noches cuando llora el bebé.
- trabajan la tierra con mucho esfuerzo.

Cuestionario 2

Si tuvieras que definir a tu mujer u hombre ideal, ¿qué rasgos, valores y características personales destacarías?

Hombre

Mujer

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Cuestionario 3

Coloca por orden de importancia para ti, las siguientes características personales de tu hombre o mujer ideal:

(Más importante)

Aspecto físico

Inteligencia

Aficiones

Profesión

Sentimientos

Posición Social

(Menos importante)

Cuestionario 4

Escribe el nombre de diez artistas plásticos que conozcas.

¿Cuántas mujeres hay en tu lista?

¿Cuántos son hombres?

¿A qué crees que es debido?

Cuestionario 5

Indica quién crees que ha realizado cada una de las siguientes obras que se te muestran (hombre o mujer).

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-
- 11.-
- 12.-
- 13.-
- 14.-
- 15.-
- 16.-
- 17.-
- 18.-
- 19.-
- 20.-

Cuestionario 6

En las obras que han señalado como realizadas por mujeres, ¿qué criterios has utilizado para la adjudicación de la autoría?

Anexo 3.5

Cuestionario final sobre el proyecto “Arte objetual y Ready-made”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Proyecto Arte objetual y *Ready-made*

Apellidos y nombre

Fecha:

Nivel:

- 1.- **Valora de 0 a 10 el trabajo en el que has utilizado el objeto como parte de la composición realizada.**

- 2.- ¿Te gustaría que este trabajo se repitiera...?
Una vez al trimestre
Dos veces por curso
Una vez por curso
No me gustaría que se volviera a repetir.

- 3.- Escribe una o más razones por las que te agrada o desagrada este trabajo.

Anexo 3.6

Cuestionario final sobre el proyecto “Un paseo por la Historia del Arte”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Curso 2004/05 6º E.P.

Cuestionario Final

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE

1.- Del paseo por la Historia del Arte que hemos realizado este curso, escribe el nombre de cuatro épocas o culturas que más te hayan llamado la atención, por orden de preferencia.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

2.- De las culturas o épocas anteriores, señala dos aspectos artísticos que consideres importantes:

a-1)

a-2)

b-1)

b-2)

c-1)

c-2)

d-1)

d-2)

3.- Si de todas ellas tuvieses que elegir una sola, ¿cuál sería? ¿Por qué?

4.- Escribe el nombre de diez artistas que hayas conocido en este paseo, también por orden de preferencia para ti:

5.- ¿Recuerdas alguna obra de cada uno de los artistas mencionados? Escribe el nombre del artista y a continuación su obra u obras.

6.- ¿Con qué época o cultura los relacionarías? Igual que en el apartado anterior, escribe el nombre y a continuación la época en la que lo situarías.

7.- Este paseo por la Historia del Arte te ha parecido que...

- Ha aumentado tus conocimientos históricos y artísticos.
- Ha enriquecido tu vocabulario.
- Ha sido indiferente.
- Te ha ayudado a mejorar mis producciones artísticas.
- Te ha servido para aprender nuevas técnicas.
- No te ha servido de nada.

Rodea lo que te parezca adecuado.

8.- En la escala de uno a diez, rodea la valoración que te merece:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9.- ¿Consideras que es una forma buena de enfocar la clase de Educación Plástica en el tercer ciclo de Primaria? Razona tu respuesta.

10.- Si te dieran a elegir entre la utilización de libros o el modo en que hemos llevado la clase para el trabajo de Educación Plástica, ¿cuál elegirías? Trata de aportar razones para tu respuesta.

Anexo 3.7

Cuestionario dirigido a profesores que imparten la asignatura de Educación plástica y visual en el tercer ciclo de Primaria de la zona norte de Madrid

Nombre del Centro _____
(Si desea contestar este cuestionario de forma anónima, no rellene estos datos)

Nombre del profesor/a _____
(Si desea contestar este cuestionario de forma anónima, no rellene estos datos)

Localidad _____
(Si desea contestar este cuestionario de forma anónima, no rellene estos datos)

- | | SI | NO |
|---|-----------|--------------|
| 1. Aspectos formales | | |
| • Realiza programación de la asignatura..... | _____ | |
| • Utiliza libros de texto..... | | _____ |
| • Si ha contestado sí, indique, por favor, cuál o cuáles son. | | |
| | | |
| • En caso de no utilizar los libros de texto, para llevar a cabo las propuestas de trabajo, se basa en: | | |
| _____ Aspectos del medio natural | | |
| _____ Aspectos del mundo social | | |
| _____ Escritos literarios | | |
| _____ Temas que surgen del interés de los niños | | |
| _____ Temas variados que usted considera importantes | | |
| _____ Otros (indique alguno). | | |
| | | |
| • Utiliza la Historia del Arte como referencia para obtener de ella ideas y propuestas para llevar a cabo en el aula: | | |
| _____ Siempre | _____ | A veces |
| | | _____ Nunca. |
| | | |
| • El no utilizarla se debe a: | | |
| _____ Carecer de conocimientos suficientes | | |
| _____ Le parece un trabajo complicado llevarlo a cabo | | |
| _____ No dispone de medios suficientes | | |
| _____ Otras causas (indique alguna). | | |

- Si la utiliza, se centra más:
 - _____ En aspectos relacionados con el D.C.B.
 - _____ En épocas artísticas
 - _____ En la figura de los artistas y su obra
 - _____ Otros aspectos (indique alguno).

- En la clase de plástica se centra, sobre todo:
 - _____ En la realización de técnicas
 - _____ En la consecución de conceptos
 - _____ En fomentar la capacidad de análisis y reflexión de los alumnos
 - _____ En la adquisición de destrezas
 - _____ En el trabajo a partir de un tema dado
 - _____ Otros aspectos (indique alguno).

- 2. Aspectos físicos y materiales
- La clase de plástica se imparte:
 - _____ En la misma sala que las otras asignaturas
 - _____ En un aula específica.

- En caso de utilizar un aula específica:
 - _____ Cuenta con agua corriente caliente y fría
 - _____ Tiene armarios o almacén para guardar el material
 - _____ Dispone de horno cerámico
 - _____ Cuenta con suficiente luz natural
 - _____ Las paredes están pintadas, cubiertas de corcho, revestidas de azulejos cerámicos (rodee lo que convenga)
 - _____ Otras dotaciones (indique cuáles).

- Los materiales:
 - _____ Los compran los niños de forma individual
 - _____ Los compra el colegio
 - _____ Los compra usted o la persona/as encargada
 - _____ En este caso el dinero procede de cooperativa familiar, Subvenciones AMPA...

- 3. Otros aspectos:
- Imparte la clase de plástica
 - _____ Porque no le queda más remedio
 - _____ Porque elige libremente hacerlo
 - _____ Prefiere que se encarguen otros compañeros
 - _____ Otras razones (indique alguna).

- Su trabajo en el área de plástica le parece:

<input type="checkbox"/> Muy interesante <input type="checkbox"/> Muy motivador <input type="checkbox"/> Poco motivador.	<input type="checkbox"/> Interesante <input type="checkbox"/> Poco interesante
--	---

- Considera que a nivel personal se encuentra:

<input type="checkbox"/> Muy preparado para impartir la asignatura <input type="checkbox"/> Preparado para salir airoso de la situación <input type="checkbox"/> Poco preparado.	
--	--

- Si desea incluir alguna consideración, hágalo.

Anexo 3.8

Cuestionario realizado a los profesores asistentes al curso de formación “El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura” celebrado en Santander del 28 de junio al 2 de julio de 2004

CUESTIONARIO

Santander 2003/04

Nombre y apellidos:

Hombre

☐

Mujer

☐

Menos de 20 años Más de 20 años

Más de 40 años

Más de 60 años

Nivel de docencia que imparte

Localidad

Comunidad Autónoma

- ¿Cuántas horas semanales se contemplan en su centro para la Educación Plástica?
- ¿Le parece suficiente?
- ¿Quién imparte la materia en cada nivel?
- ¿Tiene estudios específicos relacionados con la Educación Plástica?
- ¿Cree que las personas que normalmente imparten esta materia los tienen?
- ¿Cree que debería ser impartida por especialistas?
- ¿Trabaja con libros o sin ellos?
- ¿Podría aportar alguna razón en un caso o en otro?

- *¿Cree que con la Educación plástica se puede mejorar el nivel de conocimientos, percepción, expresión y juicio crítico de los alumnos?*
- ¿Qué aspectos tendría en cuenta en una metodología de la asignatura?(Enumérelo por orden de importancia según su criterio)
 - Destreza manual
 - Observación y reflexión
 - Análisis de imagen
 - Interpretación de obras de arte
 - Estudio elemental de la historia del arte
 - Relaciones entre tamaño, formas y color.

Conocimiento y utilización de técnicas
Elementos del lenguaje plástico

- ¿Con qué materiales trabaja habitualmente?
- ¿Dispone su centro de aula específica de E. Plástica?
- El material que utiliza, ¿ lo aportan individualmente los alumnos o se adquiere en régimen de cooperativa?
- Las actividades que realiza con sus alumnos ...
Siguen el criterio del libro de texto
Son actividades propuestas por el profesor de forma aislada
Tienen una progresión temporal
Forman parte de un proyecto
- ¿Cree que esta asignatura tiene la misma consideración, tanto por los propios docentes como por parte de la sociedad en general, que las demás materias curriculares?

Anexo 3.9

**Cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos de alumnos
realizada en 2004**

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA
Cuestionario Exposición Casa de la Cultura
Curso 2003/04

Nombre y apellidos:

Hombre ☐

Mujer ☐

Menos de 20 años

Más de 20 años

Más de 40 años

Más de 60 años

Profesión

- ¿Qué consideración le merece la Educación Plástica?
Muy importante Importante Poco importante Nada importante.
- ¿Cree que a través de la Educación Plástica los alumnos pueden alcanzar
conocimientos variados y útiles en su vida diaria? SI NO
- ¿Cree que con un proceso educativo continuado y coherente, una persona puede
alcanzar cotas de expresión y comunicación plásticas interesantes? SI
NO
- Valore de 1 a 10 su visita a la exposición: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención de ella?
- ¿Desea hacer algún comentario sobre la muestra de trabajos expuestos?

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3.10

Cuestionario realizado a los visitantes de la exposición de trabajos de alumnos realizada en 2005

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA *Cuestionario Exposición Casa de la Cultura* *Curso 2004/05*

Datos personales (Si desea aportarlos)

Nombre:

Profesión:

Lugar de residencia habitual:

- De las culturas y épocas artísticas representadas en esta exposición, escriba las dos que más le han gustado.

- Valore globalmente de 1 a 10 el trabajo de los autores de estas obras.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Considera que el enfoque dado a la clase de Educación Plástica en el que ésta se relaciona con la Historia del Arte:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Se debería llevar a cabo siempre.

Se debería hacer en algún momento del curso.

No se debería establecer dicha relación.

- ¿Cree que este enfoque ayuda a mejorar el trabajo y conocimientos de los alumnos?:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Mucho.

Poco.

Nada.

- Numere las siguientes asignaturas escolares en Educación Primaria, por orden de importancia según su opinión.

<input type="text"/>	Conocimiento del Medio	<input type="text"/>	Educación Física	<input type="text"/>	Lenguaje
<input type="text"/>	Inglés	<input type="text"/>	Matemáticas	<input type="text"/>	Educación Plástica
<input type="text"/>	Religión	<input type="text"/>	Música	<input type="text"/>	Informática

Si desea hacer alguna observación o sugerencia, escríbalo a continuación.

Anexo IV

Guías de visitas a museos y exposiciones realizadas por el profesor

Anexo 4.1

VISITA AL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA “EN BUSCA DEL OBJETO”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Apellidos y nombre:

Fecha:

Nivel:

Planta 2ª

Sala 10 SALVADOR DALÍ Figueras, Girona, 1904-1989
“Objetos presentados en la galería Charles Ralton”, 1936
Assemblage de objetos

Escribe el nombre de los objetos que aparecen

Sala 11 MAX ERNST Brühl, Alemania, 1891-1976

“La bella alemana”, ca. 1934-35

Escayola, alambre y hierro

JOSEPH CORNELL Nyacck, Nueva York, 1903-1972

“Navegación celestial por aves”, ca. 1948-49

Madera, cristal, pintura y papel encolado.

¿Por qué crees tú que el autor le ha puesto ese título?

Cual le pondrías tú?

¿Qué objetos forman parte de la composición?

Sala 16 JOAN MIRÓ Barcelona, 1893 – Mallorca, 1983

“Cabeza y pájaro”, 1981-83

Bronce

¿Qué objetos reconoces en esta obra?

“Mujer de los bellos senos”

¿Qué objetos identificas en ella?

Observa bien otras obras de este autor y escribe el nombre de los objetos que reconozcas.

LEANDRE CRISTOFOL

“Monumento”, 1935

Madera, pintura y alambre.

¿Qué material utilizarías tú para hacer un trabajo similar a este?

ÁNGEL FERRANT Madrid, 1890-1961

“Mujer hacendosa”, 1948

Madera policromada, cuerda y alambre.

¿Qué forma tiene el soporte del móvil? ¿Qué otra podría ser?
¿Por qué objetos sustituirías las piezas de madera que aparecen suspendidas?

MANUEL MILLARES Las Palmas de Gran Canarias, 1926-
 Madrid, 1972

“Cuadro 144”, 1961

Técnica mixta sobre arpillera.

¿Qué material forma parte esencial de sus obras?

De los cuatro cuadros de este autor que hay en la sala, ¿cuál te gusta más? ¿Por qué?

¿Qué colores aparecen en los cuadros de Millares?

El autor utiliza la arpillera como base de sus obras. ¿Qué material te gustaría utilizar a ti?

Sala 32 PABLO PALAZUELO MADRID, 1916

“El número y las aguas, I” 1993

Óleo sobre lienzo.

¿Qué color predomina en el fondo de sus composiciones?

¿Por qué objetos podrías sustituir las líneas blancas?

¿Qué tipos de líneas utiliza?

Sala 33 JANNIS KOUNELLIS El Pireo, Grecia, 1936

“Sin título”, 1988

Acero, plomo y técnica mixta.

¿Qué objeto o material te recuerda el plomo sobre el que está pegado el corcho con los escarabajos?

ANTONI TAPIES Barcelona, 1923

“Muro” 1991

Tierra *chamoteada* y esmalte.

¿Con qué objeto ha realizado la huella que aparece en el muro?

¿Qué objetos utilizarías para marcar huellas sobre arcilla u otro material blando?

¿Incorporarías también el objeto junto a la huella? Razona tu respuesta.

“Materia y trapo sobre cartón” 1974

Técnica mixta sobre cartón.

Haz un boceto para una posible composición en la que utilizaras cartón y otro objeto cualquiera.

Sala 35 “Paja prensada a la X” 1969

“Gran sábana” 1968

Busca dos obras más de Tapies, escribe su título y año de realización, así como los materiales que encuentres en ellas.

¿Cuál te gusta más de todas las que has visto? ¿por qué?
¿Cuál elegirías para hacer una interpretación de ella en clase?

VISITA AL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA “EN BUSCA DEL OBJETO”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Apellidos y nombre:

Fecha:

Nivel:

Planta 4ª

- Sala 22 JORGE DE OTEIZA Orio, Guipúzcoa, 1908
“Caja vacía”, 1958
Hierro
¿Qué título pondrías tú a la obra?
¿Qué objetos utilizarías para realizar una estructura parecida?
- Sala 23 EUSEBIO SEMPERE Onil, Alicante, 1923 – 1985
“Sin título”, 1956
“Sin título”, 1959
Guache sobre cartulina negra.
Observa las obras anteriormente citadas. Imagina que la trama del fondo es un objeto o material diferente a la pintura. ¿Cuál elegirías?
- Sala 26 LUCIO FONTANA Rosario de Sante Fe, Argentina, 1899 –
Varese, Italia, 1968
“Concepto espacial”, 1951
Acrílico sobre lienzo.
¿Qué es lo que más te llama la atención de la obra de este autor?
¿Habías visto anteriormente en algún artista este modo de trabajar?
¿Qué opinas de esta técnica?
Piensa qué instrumentos utilizarías para perforar y qué materiales u objetos perforarías.
- Sala 27 LUCIO MUÑOZ Madrid, 1929 – 1998
“Sequeros” 1991
“Abimelech” 1961
Assemblage de madera sobre tablex.
¿Qué te parece este modo de trabajo?
Escribe dos o tres razones por las que te guste o no.

GUSTAVO TORNER Cuenca, 1925

“Blancuzcos fríos” 1961

Técnica mixta sobre lienzo.

¿Qué objetos crees que ha incorporado a la composición?

Si en la clase realizásemos un trabajo partiendo de esta idea, ¿qué objetos incorporarías?

VISITA AL MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA **“EN BUSCA DEL OBJETO”**

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Apellidos y nombre:

Fecha:

Nivel:

Vocabulario de arte

Assemblage: Término que designa un extenso conjunto de cuadros matéricos, plástico-ambientales que introducen objetos en su estructura, naturales o fabricados, produciendo un efecto plástico de relieve.

Collage: Término que se aplica a un tipo de cuadro (y también a la técnica para crear este tipo de obras), en el que diversos objetos como fotografías, recortes de noticias y trozos de papel impreso, se pegan sobre una superficie plana, combinándolos, a veces, con una superficie pintada.

Gouache: Palabra francesa que designa la técnica de pintura que consiste en mezclar agua con cola fuerte o yema de huevo batido y que se emplea para desleír los pigmentos y darles fijeza.

Monocromía: Utilización de un solo color en la realización de una obra pictórica.

Objet-trouvé: Término artístico introducido por Kurt Schwitters refiriéndose a aquellos productos de desecho, sin valor alguno, encontrados casualmente, con los que este artista componía sus obras.

Papiers-collés: Tipo de *collage* en el que se agregan al cuadro trozos de papel decorado o impreso, o cuando están pegados en determinadas superficies, por ejemplo un lienzo, ellos mismos constituyen un cuadro.

Policromía: Utilización de varios colores en la realización de una obra pictórica.

Ready-made: Nombre dado por Marcel Duchamp a un tipo de obra de su invención, que consiste en seleccionar al azar un artículo producido en serie, aislarlo de su contexto funcional y presentarlo como una obra de arte.

Anexo 4.2

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. “Retratos en el Arte”

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Apellidos y nombre: _____

Fecha: _____

Nivel: _____

PLANTA 2ª

Sala 1 **Isidro Nonell** (Barcelona 1873 –1911)
“La Juana” (Belleza y carácter, 1906)
Óleo sobre lienzo.

¿Qué color utiliza de fondo?

¿Es claro u oscuro?

¿Qué rasgos destacarías del rostro de la mujer?

¿Qué sensación te produce el cuadro?

¿Cómo son las pinceladas que utiliza para el rostro y el cuello?

¿Son iguales que las del fondo?

Darío Regoyos (Ribadesella, Asturias 1857 – Barcelona 1913)
“Dolores Otaño”, 1892
Óleo sobre tabla.

¿Cuáles son los focos más luminosos del cuadro?

¿Cómo son las pinceladas que utiliza? Largas, cortas, muy juntas, muy separadas...(Subraya la que consideres más conveniente).

Contempla el retrato de lejos. ¿Ves las pinceladas de igual manera que al contemplarlas de cerca?

¿Cómo las ves?

Sala 3 **Juan Gris** (Madrid, 1887 – Boulogne-sur-Seine, Francia 1927)

“La cantante”, 1926

Óleo sobre lienzo.

¿Cómo aparece la figura de este cuadro?

La cara está enmarcada por rizos del pelo. ¿Qué colores utiliza para representarlo?

¿Está tratado como manchas o como líneas?

Observa la mano y la cara. ¿Te parece que están proporcionadas? ¿Por qué?

Sala 6 Pablo Picasso (Málaga 1881 – Mougins, Francia, 1973)

“Mujer sentada en un sillón gris” 1939

Óleo sobre lienzo.

¿Crees que es un cuadro figurativo o no figurativo? ¿Por qué?

¿Qué elementos reconoces que nos pueden inducir a pensar que se trata de una persona?

¿Qué colores utiliza en la composición general?

¿Qué título le pondrías tú a la obra?

Sala 7 Joan Miró (Barcelona 1893 – Palma de Mallorca 1983)

“Retrato II” 1938

Óleo sobre lienzo

¿Te parece a ti un retrato? ¿Por qué?

¿Qué colores utiliza?

¿Se parecen las pinceladas a las que has visto anteriormente en la obra de Darío Regoyos? ¿Por qué?

¿Qué elementos podrías identificar como pertenecientes a un retrato?

¿Qué elemento conecta la parte superior de la inferior?

¿Qué color predomina en la parte superior?

¿Y en el fondo?

PLANTA 4ª

**Sala 18 *Rafael Zabaleta* (Quesada, Jaen 1907 – 1960)
“Niño con pollo” 1951”**

En esta composición, el retrato del niño, ¿es el tema único?
¿Qué otros temas crees tú que trata?

Por las prendas de vestir del chico, ¿en qué medio crees que vive?

¿A qué crees que se dedica?

¿La figura aparece estática o en movimiento?

¿Qué te llama más la atención de este cuadro? ¿Por qué?

**Sala 19 *Antoni Tàpies* (Barcelona 1923)
“Personatge” 1950
Técnica mixta sobre papel**

¿En qué gama cromática dirías que está tratada, en su conjunto, esta obra?

¿Qué quiere decir técnica mixta?

¿Qué técnicas crees que ha utilizado el autor?

¿Qué otras técnicas utilizarías tú?

¿Qué título le pondrías a la obra?

**Sala 39 *Luis Gordillo* (Sevilla, 1934)
“Serie luna”, 1977
Acrílico sobre lienzo**

¿Cuántas obras componen la serie?

¿Están todas tratadas con el mismo color?

Trata de nombrar los colores en cada una de ellas comenzando por la izquierda:
Primera: Segunda:

Tercera: Cuarta:

¿Qué hay de común entre ellas?

Aparte del color, ¿qué las diferencia?

Haz un esquema de la que más te guste para trabajarlo en clase posteriormente.

--	--

Anexo 4.3 **MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL**

ÁREA DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

C.I.P. VICENTE ALEIXANDRE

MIRAFLORES DE LA SIERRA (MADRID)

Nivel 6º

Curso 2004/05

P R E H I S T O R I A

Sala 1. África

- Situar cronológicamente la aparición de los primeros homínidos.
- ¿A partir de qué especie de homínidos se encuentran cerebros más grandes y complejos?

Las primeras salidas de África

- ¿Qué homínido fue el primero en salir?
- ¿Por dónde salieron los primeros homínidos?
- ¿Dónde han aparecido los restos humanos más antiguos fuera de África?
- ¿Qué antigüedad aproximada se le atribuye?
- ¿Qué parece ser que controlaban ya estos hombres?

Poblamiento europeo

- ¿Dónde se encuentra el yacimiento arqueológico de Atapuerca?
- ¿Qué antigüedad tienen los vestigios encontrados allí?
- ¿Qué parece ser que practicaba este grupo?
- ¿En qué se basan los prehistoriadores y arqueólogos para conocer este hecho?

Homo Neanderthalensis

- ¿Con qué otro grupo convivieron en Europa?
- ¿Cómo eran físicamente los Neanderthales?

Homo Sapiens

- ¿En qué continente evolucionó?
- ¿Cómo es el cerebro del homo Sapiens respecto al de Neanderthal?
- ¿Cuál fue el último continente colonizado por el homo Sapiens?
- ¿Por dónde pasaron probablemente a ese continente?

Sala 2. Paleolítico inferior y medio

Vitrina 2

- ¿Qué materias primas utilizaban para fabricar utensilios?
- Escribe cinco tipos diferentes de utensilios que aparezcan en esta vitrina. Busca posteriormente su significado en el diccionario.

Vitrina 3

- ¿Qué son los elementos que aparecen con los números 30, 40 y 41?
- ¿Cuál de estos animales no existe en la actualidad?

Vitrina 4

- Sitúa geográficamente el yacimiento de Atapuerca.
- ¿Cuándo y por qué se descubrió este yacimiento?
- Cita tres objetos procedentes de la gran Dolina
- ¿Cómo se ha bautizado a los restos encontrados en el nivel 6(TD6)
- ¿Cómo se llaman los objetos enumerados con el 8?
- ¿Por qué crees que tienen ese nombre?
- ¿Cómo se denominan los restos de individuos encontrados en la Sima de los Huesos?

Vitrina 5

- ¿Cómo se llama el primer yacimiento paleolítico de la península Ibérica?
- ¿Qué industrias encontramos en él?
- ¿Qué antigüedad se le atribuye?

Vitrina 8

- En las terrazas fluviales del río Manzanares, ¿qué se ha encontrado?

Sala 3. Paleolítico Superior y Epipaleolítico

Vitrina 1

- ¿De qué cueva se encuentran objetos en esta vitrina?
- ¿En qué región se sitúa?
- ¿Qué representaciones rupestres aparecen en ella?
- Dibuja tres signos diferentes de los que se muestran.

Vitrina 2

- ¿Cuál es la cueva tratada y dónde se sitúa?
- El objeto 213, ¿tiene dibujos o grabados?
- ¿Qué representa?

Vitrina 4

- ¿Qué tipos de huesos se utilizan para estos grabados?

Vitrina 6

- Cita las cuevas del paleolítico levantino que aparecen en esta vitrina.
- ¿Qué objeto te llama más la atención de ella?

Vitrina 7

- ¿Qué método se ha utilizado para datar los objetos del abrigo de Verdelpino?
- Los restos cerámicos 152-157, ¿qué tipos de decoración tienen?

Sala 4. Vitrina 1

- ¿En qué consiste la cerámica cardial?

Vitrina 11

- ¿Qué elementos característicos produjo la cultura de los Millares?
- Dibuja la decoración que aparece en alguna pieza cerámica.

Vitrina 12

- ¿Cuáles son los tipos de ídolos de los primeros metalúrgicos? Cita dos y dibuja un ejemplo.

Vitrina 14

- Dibuja un ídolo- placa y otro antropomorfo.

Sala 13. Antiguo Egipto

Vitrina 1

- ¿Cómo se denomina al período predinástico?
- ¿En qué milenio tiene lugar?
- ¿Cómo es la cerámica de esta época?

Panel 4

- ¿Qué tipo de decoración aparece, pintura, grabado o relieve?
- ¿Qué representa?

Vitrinas 19 y 20

- ¿Qué se nos muestra en la vitrina 19?
- Dibuja cinco elementos diferentes de su decoración
- ¿Qué podemos contemplar en la vitrina 20?
- Respecto al color, ¿qué tipo de decoración tiene?

Vitrinas 28 y 29

- ¿Por qué los egipcios momificaban también a los animales?
- ¿Qué son los Ushebtis?

Sala 14. Grecia

- Escribe cinco nombres diferentes de vasos cerámicos.
- Reproduce la decoración del Píxides.

Sala 15. Panel

- Dibuja cuatro formas diferentes de vasos griegos.

Vitrinas 1 y 2

- En la vitrina 1, busca el nombre de cuatro ceramistas griegos.
- ¿Qué representan en general las escenas de las piezas cerámicas de la vitrina 2?
- Elige una, dátala y describe lo que representa.
- ¿Qué color presenta el vaso de fondo?
- ¿Qué color presentan las figuras?

Sala 21. Roma

Panel informativo de entrada

- Consulta el mapa del imperio romano y escribe el nombre de 10 provincias de Roma.

El panteón romano

- En esta vitrina hay representaciones de dioses y héroes. Escribe sus nombres y el material con el que están realizados.

Sarcófago de la Orestíada

- ¿En qué material está realizado?
- ¿Qué datación tiene?
- ¿Qué técnica de decoración presenta?

Sala 22. Mosaico de los trabajos de Hércules

- ¿De dónde procede? Dátalo
- Describe el mosaico: La escena central representa a Hércules y Onfala. ¿Y las escenas de alrededor?
- ¿Cómo son las piezas que lo forman?

Estandarte

- Dibújalo esquemáticamente. ¿Cómo se llama?
- ¿Con qué material está realizado? Dátalo
- ¿De dónde procede?

Anexo 4.4

Fundación Juan March. “Turner y el mar

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL
TURNER y el mar
Fundación Juan March

Apellidos y nombre:

Fecha: _____

Nivel: _____

- 1.- Busca un cuadro en el que aparezca el agua mansa. Escribe su título.
- 2.- Ahora otro en el que el agua refleje movimiento. Escribe también el título.
- 3.- Fíjate en la técnica que utiliza para su pintura y escribe el título de una realizada con óleo.
- 4.- ¿Qué es un grabado? Escríbelo después de la explicación del profesor en la clase de plástica.
- 5.- ¿Qué colores utiliza en los grabados 7 y 11?
- 6.- En la obra número 14, ¿qué separa el agua del cielo?
- 7.- Observa la obra número 15. Son estudios diferentes de un mismo tema. ¿En qué se diferencian?
- 8.- De la serie 30 al 34, ¿qué materiales utiliza además de la acuarela?
- 9.- De la serie de obras con castillos, ¿cuál te gusta más? ¿Por qué?
- 10.- Fíjate en el título de la obra 51. ¿Qué quiere decir encallados? Si no lo sabes, cuando estés en clase busca esta palabra en el diccionario y la escribes aquí.

11.- Observa detenidamente, **de lejos**, la obra número 69. ¿Ves alguna forma que puedas reconocer?

Acércate ahora, mira despacio y escribe el nombre de tres cosas que reconozcas.

12.- Busca la obra número 18. Después de contemplarla, piensa qué sensación te produce: calma, movimiento, desesperación, intriga, catástrofe, accidente, día de pesca, amanecer, atardecer. Subraya la o las que te parezcan y después inventa tú un título para esta obra.

13.- Observa ahora el cuadro número 19. ¿Se parece al 18?
¿En qué?

¿Cuál te gusta más?

¿Por qué?

14.- Elige una de las dos obras siguientes: la 38 o la 39. Obsérvala primero **de lejos**. ¿Qué te parece?

Ahora hazlo **de cerca**. ¿Qué ves?

Anexo V Evaluaciones escritas de alumnos

Anexo 5.1

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

Curso 2004/05 6º E.P.

Evaluación

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE: LA PREHISTORIA

Apellidos y nombre: _____

Nivel: _____

Fecha: _____

- 1.- En el paleolítico inferior se trabaja la piedra tallada. Cita tres ejemplos de instrumentos.
- 2.- En el paleolítico superior aparecen objetos realizados en otros materiales, ¿Cuáles?
- 3.- Las pequeñas esculturas conocidas como "Venus", ¿Qué representan? Cita dos ejemplos.
- 4.- ¿Qué quiere decir arte rupestre?
- 5.- ¿Qué zonas podemos distinguir en la península Ibérica relacionadas con el arte rupestre?
- 6.- ¿Por qué se caracteriza cada una de ellas?
- 7.- ¿Qué quiere decir "megalitos"? ¿Qué formas presentan estos megalitos. Elige dos y explica en qué consisten.
- 8.- Cita, al menos el nombre de una cueva representativa de cada una de las zonas rupestres de las que hablaste anteriormente.
- 9.- ¿Qué tipo de decoración se utilizaba en la cerámica prehistórica?
- 10.- Manifiesta tu opinión sobre este tema: qué aspecto te ha parecido más interesante, con qué trabajo plástico te has sentido más a gusto..., tratando de aportar razones.

Representa un motivo prehistórico realista	Representa un motivo estilizado y otro simbólico

Anexo 5.2

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Curso 2004/05 6º E.P. Evaluación UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE: EGIPTO

Apellidos y nombre: _____

Nivel: _____

Fecha: _____

- 1.- Geográficamente, ¿dónde tiene lugar la civilización egipcia?
Las crecidas del río permitían cosechas abundantes gracias a ...
- 2.- ¿Qué dos etnias constituían en aquella época el pueblo egipcio? ¿Qué rey se supone que llevó a cabo la unificación del país? ¿En qué fecha, aproximadamente, tuvo lugar este hecho?
- 3.- ¿En qué clases sociales se apoyaba la organización política?
- 4.- ¿Qué tipo de religión era la egipcia? ¿En qué creían profundamente los egipcios? Cita cuatro dioses a los que adoraran.
- 5.- Completa:
Las pirámides son ...
Los egipcios embalsamaban a los muertos ...
La mastaba es ...
Los vasos canopes son ...
Generalmente, en pintura, los cuerpos masculinos aparecen de color...
En las representaciones del hombre, la cabeza, la boca, el tronco, las piernas y los pies aparecen... mientras que los ojos y los hombros ...



- 6.- Explica todo el proceso que hemos seguido para obtener la representación de un rostro de faraón en escayola.
Puedes elegir, si lo deseas la explicación de la reproducción de pirámides.

Anexo 5.3

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Curso 2004/05 6º E.P. Evaluación

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE: GRECIA

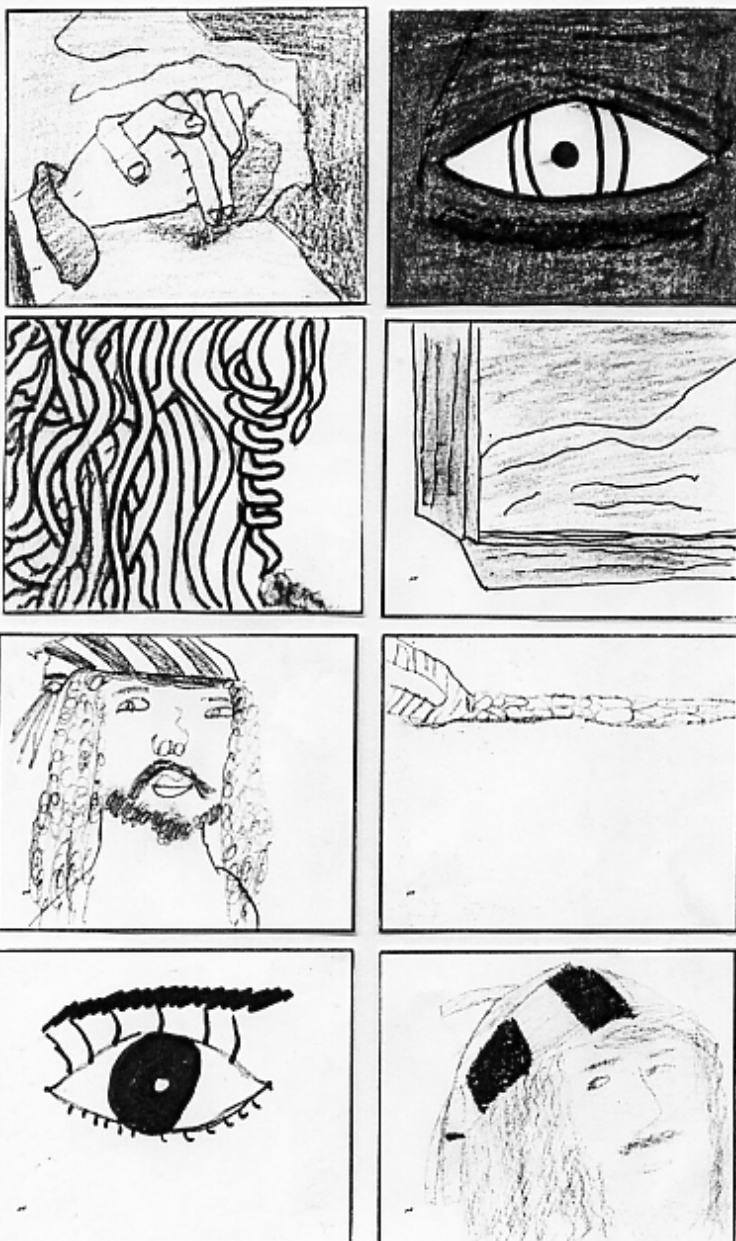
- 1.- Como antecedentes de la cultura griega podemos citar la *cretense o minoica* y la *micénica*. Cita dos ciudades en las que se construyeran palacios en la civilización cretense.
- 2.- Escribe alguna de las aportaciones de la cultura griega al mundo occidental.
- 3.- ¿Cuáles son los órdenes arquitectónicos que utilizaron los griegos en sus construcciones?
- 4.- ¿Cuáles son las partes de una columna?
- 5.- Escribe brevemente algunos datos referidos al Partenón.
- 6.- ¿Qué diferencia existe entre un triglifo y una metopa?
- 7.- ¿Cómo se realizaba la decoración en cerámica de las llamadas figuras negras?
- 8.- ¿Qué son los Kouros? ¿Y las korés o korae?
- 9.- Escribe el nombre de cuatro tipos de vasos griegos diferentes.
- 10.- Escribe debajo de cada silueta, en la ficha aparte, su nombre y el del autor que realizó el original.
- 11.- ¿Qué escultor te ha parecido más interesante? ¿Por qué?
- 12.- Manifiesta tu opinión personal acerca de la cultura griega.



Anexo VI Otras muestras plásticas de alumnos

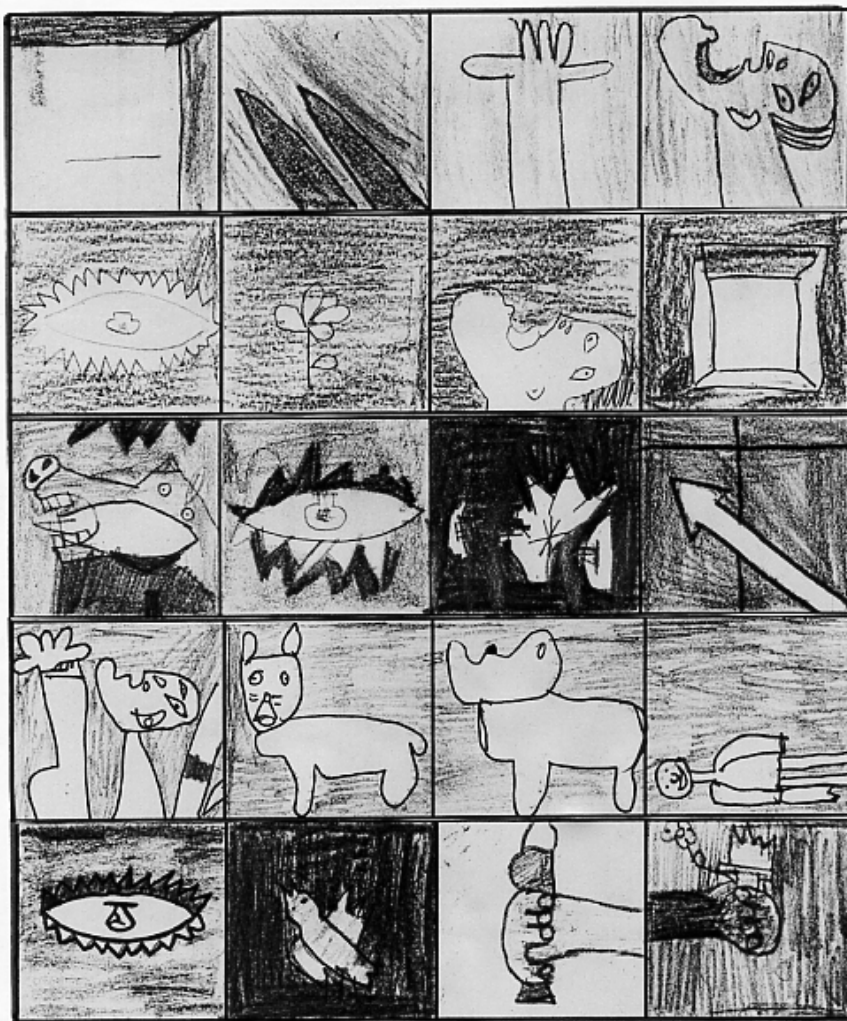
Anexo 6.1 Sobre Durero

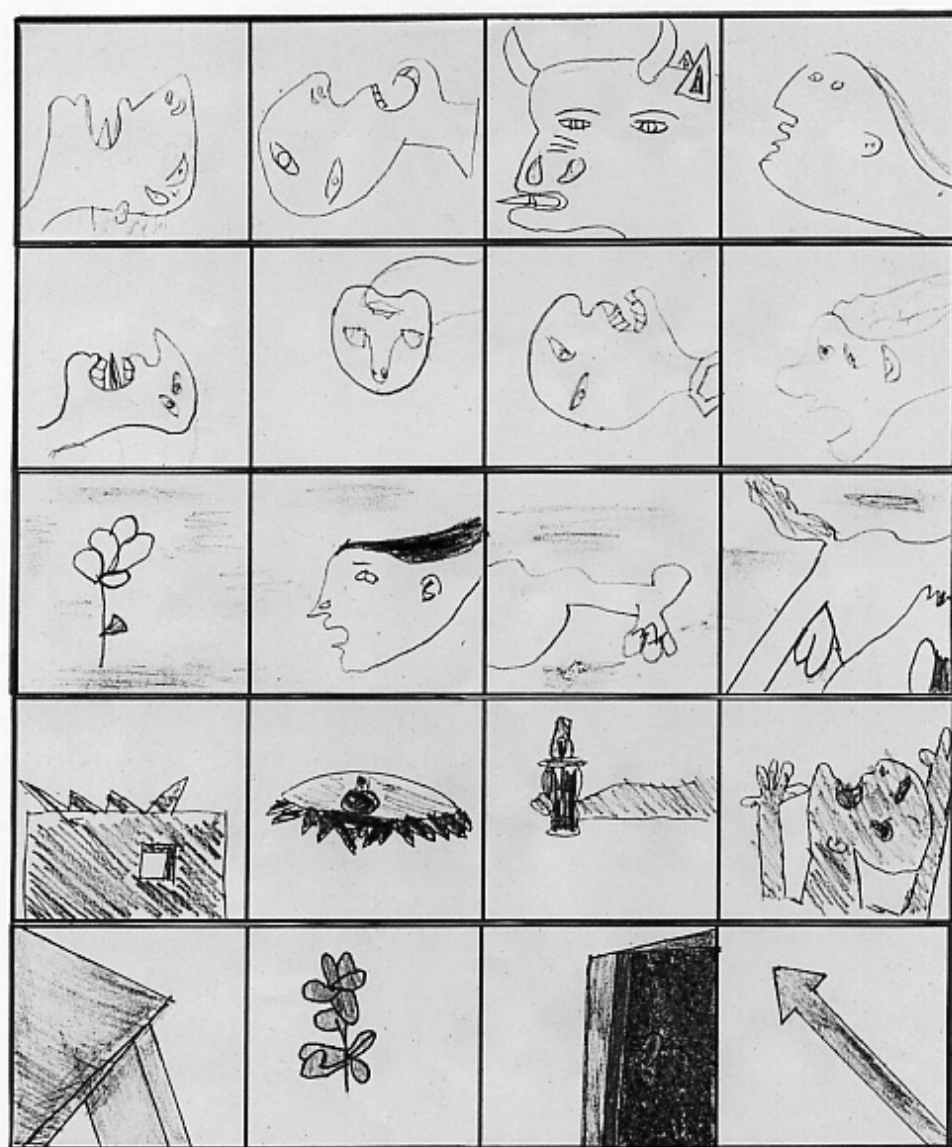
MUESTRA DE DETALLES REALIZADOS POR LOS ALUMNOS DE 6º DE E.P.
Ventanas para el Arte. Curso 2000/01



Anexo 6.2 Sobre el *Guernica* de Picasso

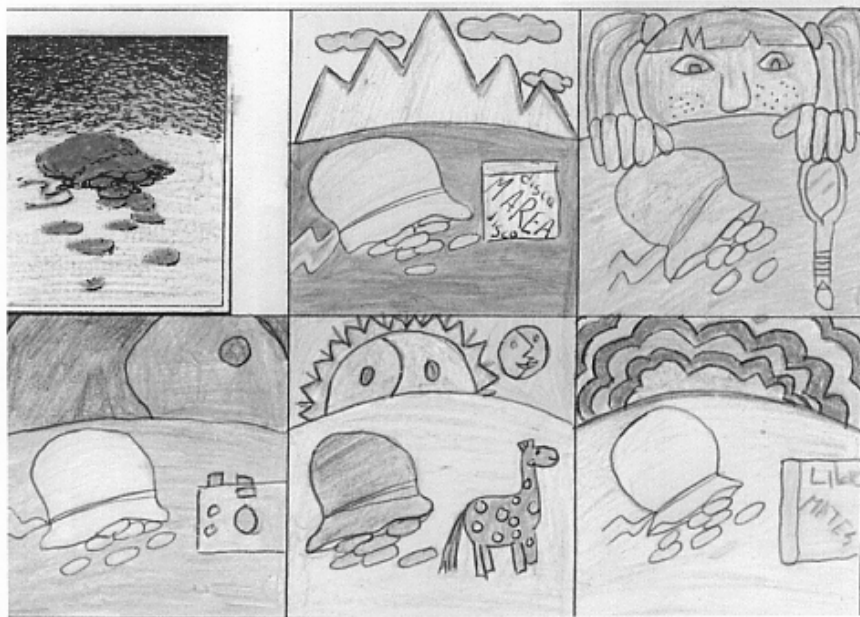
Composiciones colectivas a partir de realizaciones individuales, en las que cada persona reflejaba aquellos fragmentos del cuadro que más le habían llamado la atención por algún motivo.





Anexo 6.3 Sobre el libro “El terrible florentino”

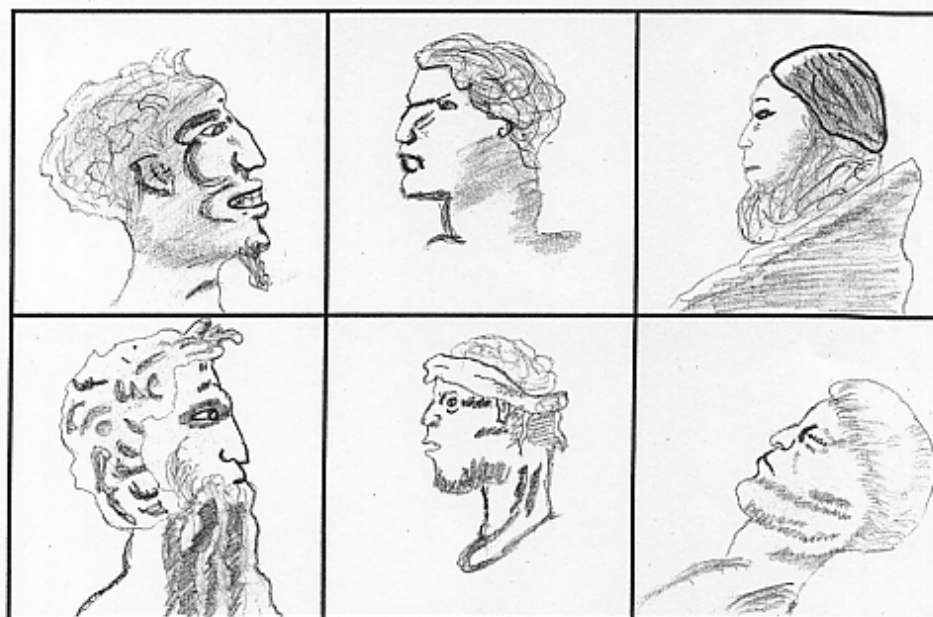
Actividad plástica correspondiente al capítulo VI. Se trataba de reproducir el mismo motivo que aparecía en el capítulo del libro (bolsa con monedas), cambiando el fondo, el color y añadiendo un elemento diferente en cada viñeta nueva.



María.

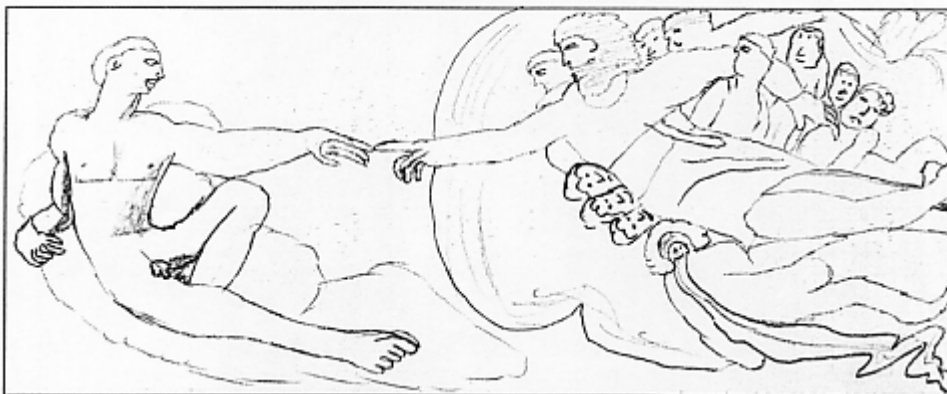
EL TERRIBLE FLORENTINO
ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA
CAPÍTULO IV

- 1.- ¿Qué solían hacer los jóvenes que estaban bajo la protección de Lorenzo?
- 2.- ¿Quién había realizado los frescos que decoraban la capilla Brancacci del Carmen?
- 3.- Explica con tus palabras el concepto de esbozo.
- 4.- ¿Por qué Piero Torrigiano rompió la nariz a Miguel Ángel?
- 5.- El 8 de abril de 1.492, Lorenzo de Médicis murió. ¿Qué acontecimientos importantes sucedieron en España ese mismo año?
- 6.- ¿Qué último consejo fue el que recibió Miguel Ángel de Lorenzo momentos antes de la muerte de éste?
- 7.- Observa la ilustración de la página 23 del libro. La puerta situada a la derecha y la ventana que hay sobre ella, ¿por qué tipo de arco están rematadas?
- 8.- Dibuja en cada uno de los recuadros el perfil de un rostro con diferentes tipos de narices. Puedes consultar imágenes de libros de arte, fotografías, observar en personas físicas...



EL TERRIBLE FLORENTINO
ÁREAS DE LENGUAJE Y EDUCACIÓN PLÁSTICA
CAPÍTULO IX

- 1.- “La gran obra que tenía empezada, la que lo llenaba de vida, después de tenerla entre las manos, se la arrebatában. Y todo por envidia.”
¿A qué gran obra hace referencia este párrafo?
- 2.- Cuando el Papa comunicó a Bramante su idea de que fuera Miguel Ángel el que decorase con frescos las paredes y techo de la Capilla Sixtina, ¿cuál fue la respuesta de éste?
- 3.- Miguel Ángel tenía miedo de volver a Roma, entre otras razones, por las amenazas de Bramante hacia su persona. ¿Qué le propuso Soderini para disipar ese miedo?
- 4.- ¿Qué le encargó le hizo Julio II y para qué lugar de la ciudad de Bolonia?
- 5.- ¿Por qué motivo tuvo que marchar precipitadamente de esta ciudad?
- 6.- La empresa de acometer el nuevo encargo, la decoración de la Capilla Sixtina, suponía para Miguel Ángel retos técnicos por su desconocimiento de la técnica. ¿A quién recurrió para asesorarse? ¿Cuál fue una de las pautas a seguir que le indicó?
- 7.- ¿Cuándo fue la primera vez que se pudo admirar el trabajo de la Capilla Sixtina? ¿Cuánto tiempo tardó en completarse la decoración? ¿Qué día se abrió oficialmente la Capilla?
- 8.- A la muerte de Julio II, ¿qué Papa le sucedió? ¿Cuál fue su primer encargo para Miguel Ángel?
- 9.- Busca imágenes de los frescos realizados por Miguel Ángel en la Capilla Sixtina y trata de plasmar alguna de ellas, o un detalle, en el siguiente recuadro. No trates de imitarlo fielmente; déjate llevar por tu creatividad y modifica lo que consideres oportuno:



Anexo VII Hojas de registros de datos

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

HOJA DE REGISTRO DE DATOS

ALUMNO: _____

Nivel: _____

Curso: _____ **Mes:** _____ **Trimestre:** _____

Conceptos			
Habilidades/destrezas			
Uso técnicas			
Creación			
Observación			
Obra terminada			
Esfuerzo/interés/actitud			

Habilidades y destrezas

Recortar – rasgar – doblar – trazar líneas – colorear – puntear

Observación

Proporciones – luces y sombras – tamaños – memoria visual – tema tratado – interpretación del mismo – distribución del espacio

Creación

Añadir elementos – enriquecer la composición con lo que ya se sabe hacer – experimentar con nuevos recursos – recurrir a elementos novedosos – realizar algo nuevo a partir de unas pautas dadas

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

HOJA DE REGISTRO DE DATOS

ALUMNO: _____

Nivel: _____

Curso: _____ **Mes:** _____ **Trimestre:** _____

Valoración Inicial	Muy buena		Valoración media		Valoración final	
	Buena					
	Aceptable					
	Mala					
Dominio del trazo	Muy bien (MB)	Rotulador				
	Bien (B)	Lápiz				
	Inseguro (IN)	Pincel				
	Malo (M)	Ceras				
Ejecución del trabajo	Muy cuidado					
	Cuidado					
	Poco cuidado					
Utilización de técnicas	De forma adecuada					
	Duda en su aplicación					
	Progresan en ellas					
	Las utiliza con iniciativa propia					
	No las utiliza					
Dependencia	Del profesor					
	De compañeros					
	Tiene poca					
Capacidad de observación	Memoria visual buena					
	Incorpora aspectos observados					
	No observa con detenimiento					
Trabajos de investigación	Muy elaborados					
	Aceptables					
	Poco elaborados					
Creatividad	Improvisa con facilidad					
	Incorpora elementos novedosos					
	Precisa de referencias					
Aspecto estético	Busca armonía de colores					
	Relaciona las partes					
	Refleja tamaños y proporciones					
	Añade detalles personales					
Conocimientos teóricos	Domina los conceptos					
	Duda en ocasiones					
	No los domina					
Utilización de material	En general lo hace bien					
	Utiliza de forma correcta el pincel					
	Lo lava y almacena correctamente					
	Limpia los materiales y soportes					
Actitud	Muestra interés					
	Se distrae con facilidad					
	No le interesa la asignatura					

Otras observaciones

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA

HOJA DE REGISTRO DE DATOS (para el alumno)

ALUMNO: _____ **Nivel:** _____

Curso: _____

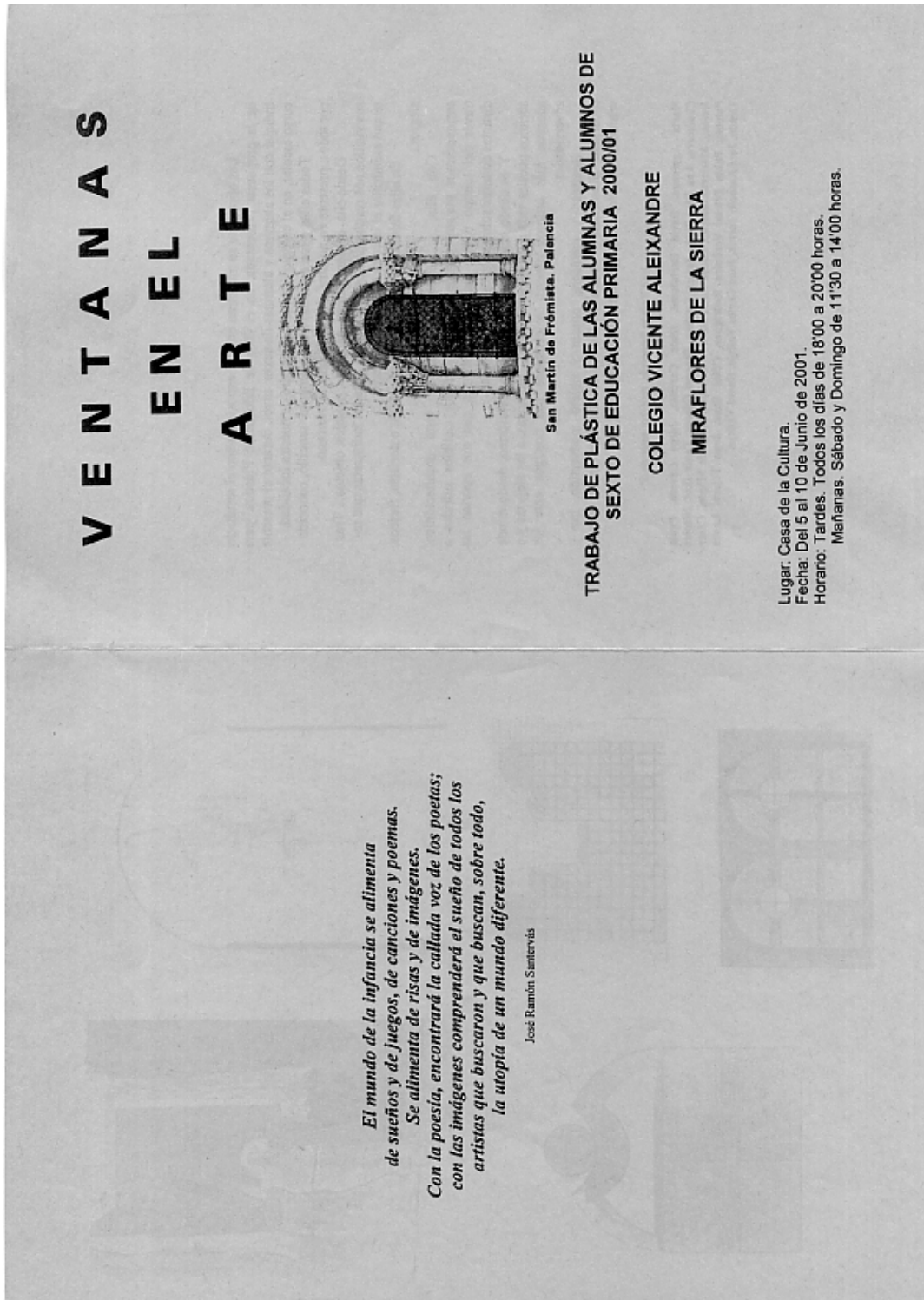
Nº	FECHA	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	VALORACIÓN
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			

Valoración: MB (muy bien). B (bien). A (aceptable). R (regular). M (mal)

Anexo VIII

Material didáctico: reseñas y carteles de exposiciones

Anexo 8.1 Ventanas en el Arte. 2001



Las obras que se muestran en esta exposición son el resultado de la propuesta presentada, en el área de Educación Plástica, para trabajar con los alumnos y alumnas de sexto nivel, durante el presente curso escolar, en el colegio Vicente Aleixandre de nuestra localidad.

Todas ellas giran en torno a un elemento sencillo, conocido por todos, presente en nuestra vida cotidiana: la ventana.

Desde ella contemplamos personas, paisajes, objetos... Tras sus visillos nos resguardamos de todas las miradas indiscretas que intentan escudriñar el interior de nuestro espacio.

En ellas fabricamos jardines en miniatura, coloristas, frescos, alegres...

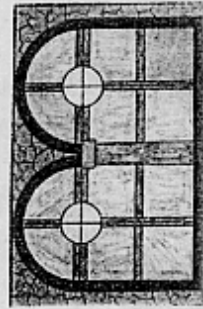
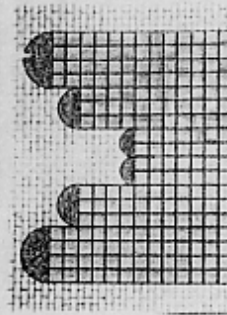
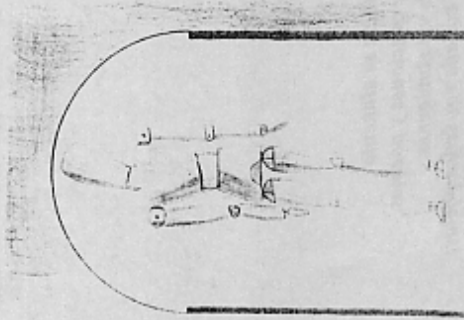
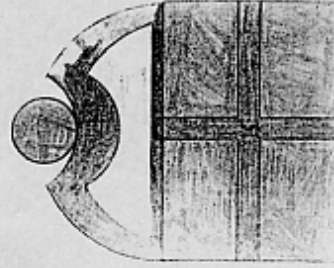
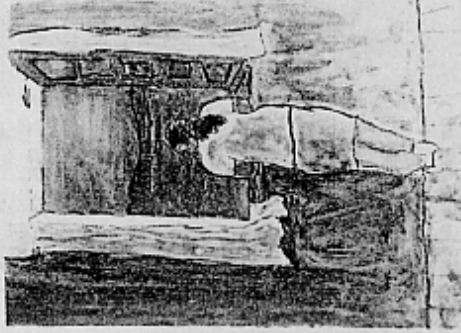
Con ella, y desde el punto de vista arquitectónico, enriquecemos nuestro bagaje histórico con los cambios sufridos a través del tiempo o con las interpretaciones que nos aportan las distintas culturas sobre su propio ser y utilidad.

Y es desde una ventana, en sentido metafórico, desde donde abrimos nuestra vida a las ilusiones, a las esperanzas, a las alegrías y a nuestros más íntimos deseos, o cerramos sus postigos ante las adversidades.

Realidad y metáfora, poesía y objeto inadvertido, luz y oscuridad, discreción y descaro... Esto y mucho más puede ser la ventana. Todo dependerá de cómo la miremos.

José Ramón Santervás, profesor-tutor de 6º

Maria Aguinaga, David Bartolomé, Jesús Carrillo, Jorge Cervero, Paula Chomorro, Ana Díaz-Piñés, Javier Esteban, Pascual Gómez, Tania Iñori, Nicolás Jimeno, Marc Cruz Jimeno, Laura Juez, Julián Manrique, Jorge de Miguel, César Palomo, Pablo Prieto, Verónica Rodríguez, César Sanz, Juan Tejero, Laura Tirado, José Antonio Torres, Juan Carlos Vallejo, David Vallejo.



Anexo 8.2
Educación plástica y creatividad. 2002

EXPOSICIÓN

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y CREATIVIDAD

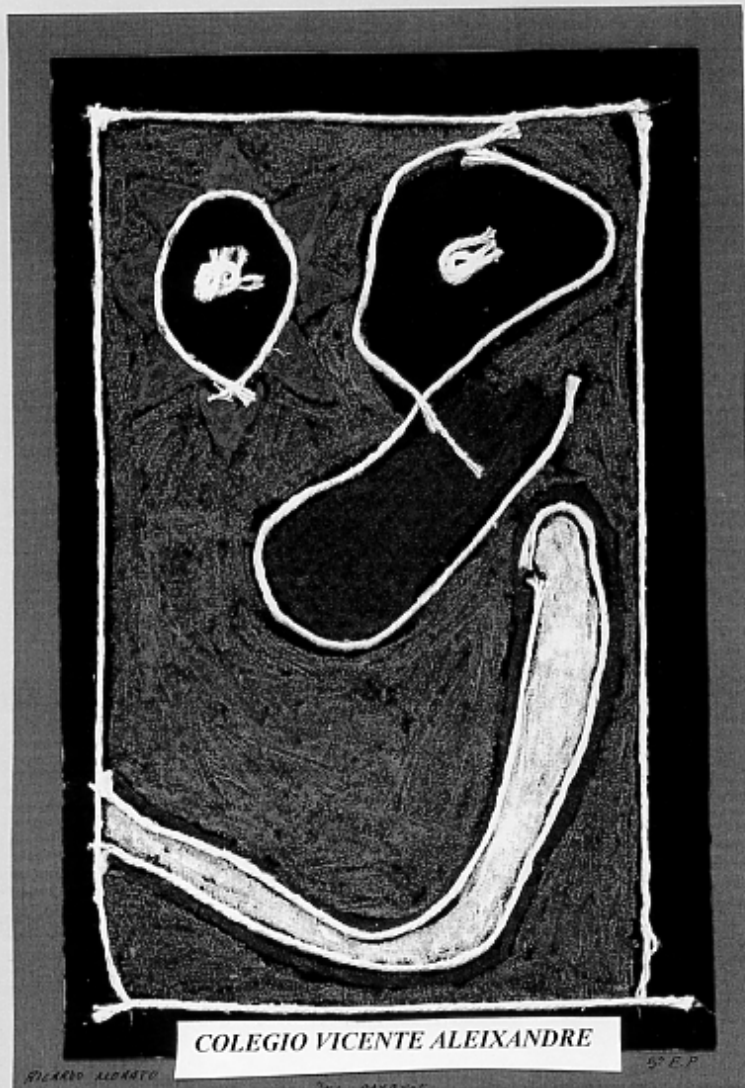
ALUMNOS/AS DE SEGUNDO Y TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 2001/02

S
E
M
A
N
A

C
U
L
T
U
R
A
L

C
U
R
S
O

2
0
0
1
/
2
0
0
2



COLEGIO VICENTE ALEIXANDRE

MIRAFLORES DE LA SIERRA

LUGAR: Casa de la Cultura

FECHA: Del 27 de Mayo al 2 de Junio

HORARIO: De lunes a Viernes 17.00 a 20.00 horas
Fin de Semana Mañanas 12.00 a 14.00 horas
Tardes 16.00 a 20.00 horas

Una idea muy generalizada en el terreno artístico y en la vida misma, es aquella que considera la creatividad como algo exclusivo de unos pocos privilegiados, de unas personas dotadas de unas facultades especiales ya desde su nacimiento. La experiencia y los estudios que numerosos autores han dedicado al tema distan mucho de ella.

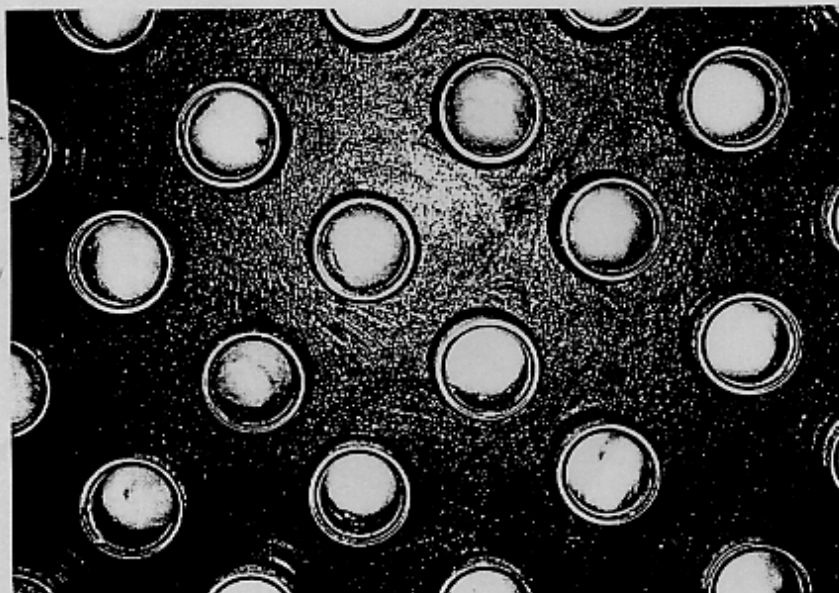
Al igual que se educa en el conocimiento del Lenguaje – y no todos conseguimos ser escritores-, de las Matemáticas –aunque la meta no sea ocupar una cátedra en la Universidad-, o cualquier otra materia del currículum escolar, que, sin embargo, nos permiten disfrutar de un buen libro, expresarnos con claridad y calidad, o hacer frente y resolver satisfactoriamente los problemas que el día a día nos presenta, hemos de potenciar entre todos, profesores, familia y sociedad en general, la Educación Artística en sus múltiples facetas como un instrumento de enriquecimiento personal que permita ampliar nuestra visión del mundo, vislumbrar mil y unas posibilidades igualmente válidas, disfrutar en la búsqueda, experimentación y expresión personal y que, en definitiva, nos ayude a ser un poco más felices.

Estoy convencido que la creatividad no es exclusiva de unos pocos. Se llega a ser creativo cuantas más posibilidades y oportunidades se nos ofrecen para serlo; cuanto mayor y mejor es el bagaje de conocimientos, instrumentos y técnicas para lograrlo y, sobre todo, cuanto mayor sea nuestro empeño por conseguirlo.

Los trabajos de la presente exposición tratan de mostrar un proceso creativo en sus comienzos. Queda abierto a todo cuanto queramos aprender y expresar de aquí en adelante, empleando para ello grandes dosis de esfuerzo, constancia, alegría, generosidad...

Utilizo las palabras de A. Maslow, para concluir este comentario: "...La educación artística, o mejor dicho, la Educación a través del Arte, puede ser especialmente importante no tanto para producir artistas, sino más bien para obtener personas mejores".

José Ramón Santervás



Anexo 8.3
Arcilla, papel y madera. 2003



**EXPOSICIÓN DE
TRABAJOS PLÁSTICOS**

**ALUMNOS DE 3º A 6º DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
CURSO 2002/03**

**CEIP VICENTE ALEIXANDRE
MIRAFLORES DE LA SIERRA**

Lugar: Casa de la Cultura
Fecha: del 27 de Mayo al 1 de Junio
Horario. Tardes: de martes a viernes, de 17,00 a 20,00 horas.
Mañanas: sábado y domingo de 11,30 a 14,00 horas.

ARCILLA, PAPEL Y MADERA

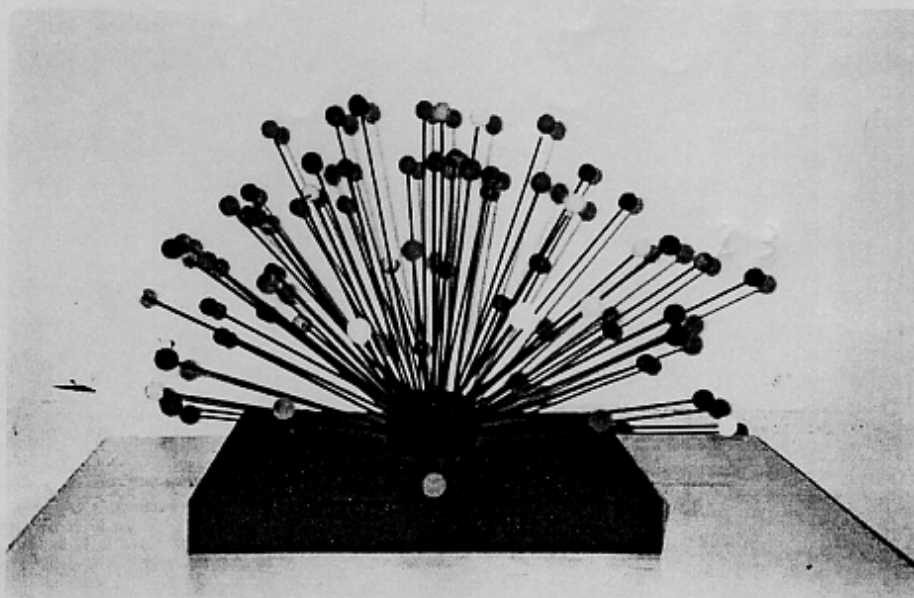
La muestra de trabajos que se presenta este año desde las clases de Educación Plástica en los niveles 3º a 6º del CEIP Vicente Aleixandre de Miraflores de la Sierra, pueden centrarse en tres bloques diferenciados, obedeciendo cada uno de ellos al tipo de material preferentemente utilizado, bien como elemento expresivo "per se", bien como soporte.

Estos materiales, relacionados íntimamente con la naturaleza, quieren invitarnos a realizar una reflexión sobre ellos: su origen, transformación y utilización bajo mil formas diferentes; pretenden mostrarnos su esencia íntima y su disponibilidad para que unas manos y un pensamiento de niño actúen sobre ellos como un auténtico mago.

Pero no existe magia sin esfuerzo, no hay progreso sin reflexión y no se puede hablar de transformación sin una actitud observadora dispuesta a aceptar la modificación de lo observado o su propio deleite.

Los trabajos, en suma, no son fruto de experiencias aisladas sino de un proceso planificado que culmina, en la mayoría de los casos, con la adjudicación de un título que corrobora esa modificación de lo observado y, en definitiva, favorece el pensamiento divergente.

José Ramón Santervás Moya
Prof. del Área de Educación Plástica



Anexo 8.4

Quince propuestas, multitud de respuestas. 2004

SEMANA CULTURAL

CURSO 2003/2004

CP Vicente Aleixandre



DEL 24 AL 28 DE MAYO DE 2004



AYUNTAMIENTO DE
MIRAFLORES DE LA SIERRA



COLEGIO PÚBLICO DE INFANTIL Y PRIMARIA
VICENTE ALEIXANDRE
MIRAFLORES DE LA SIERRA



Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección de Área Territorial
Madrid Norte

QUINCE PROPUESTAS, MULTITUD DE RESPUESTAS

Las obras que se presentan en esta exposición – trabajos realizados con los alumnos de 4º a 6º de E. P. durante el curso 2003/2004 –, son la respuesta de todos los alumnos de los citados niveles a algunas de las diferentes propuestas ofrecidas a lo largo del año escolar.

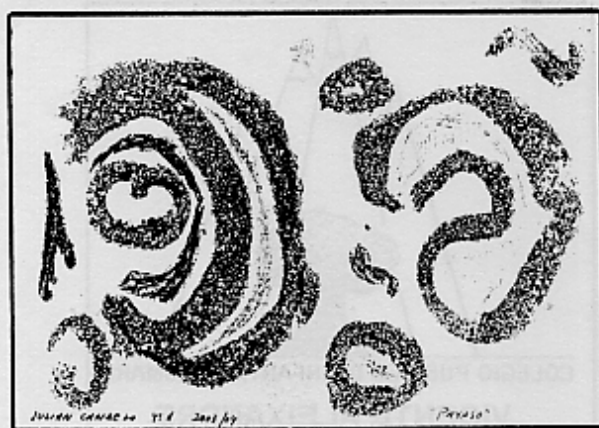
La importancia de la muestra radica no sólo en los resultados visibles sino en el proceso de elaboración, que implica comprensión de conceptos, adquisición de destrezas, reflexión y constatación personal de que el esfuerzo continuado y el interés por alcanzar una meta es, en sí, un logro para el propio enriquecimiento personal, extrapolable a otros ámbitos educativos.

Partiendo de unos materiales determinados y de la interiorización de los conocimientos previamente expuestos, se ha pretendido conseguir los objetivos planteados antes del inicio de las diferentes propuestas.

Unas han sido presentadas a modo de juegos; otras con una problemática a resolver; otras pretendían que fueran los propios alumnos los que encontraran resultados que en principio eran imprevisibles; otras, el sencillo hecho, no siempre conseguido, de observar detenidamente lo que se nos presenta ante los ojos, sin prisas, recreándonos en ello, descubriendo y saboreando las relaciones que se establecen entre unos elementos y otros dentro del conjunto que abarca nuestra mirada.

En definitiva, alejar estereotipos y hacer aflorar todo el potencial expresivo y de creación que guardamos, a veces sin saberlo, desde nuestra más tierna infancia y que precisa de acordes adecuados para ponerlo en funcionamiento.

*José Ramón Santervás Moya
Prof. del área de Educación Plástica*



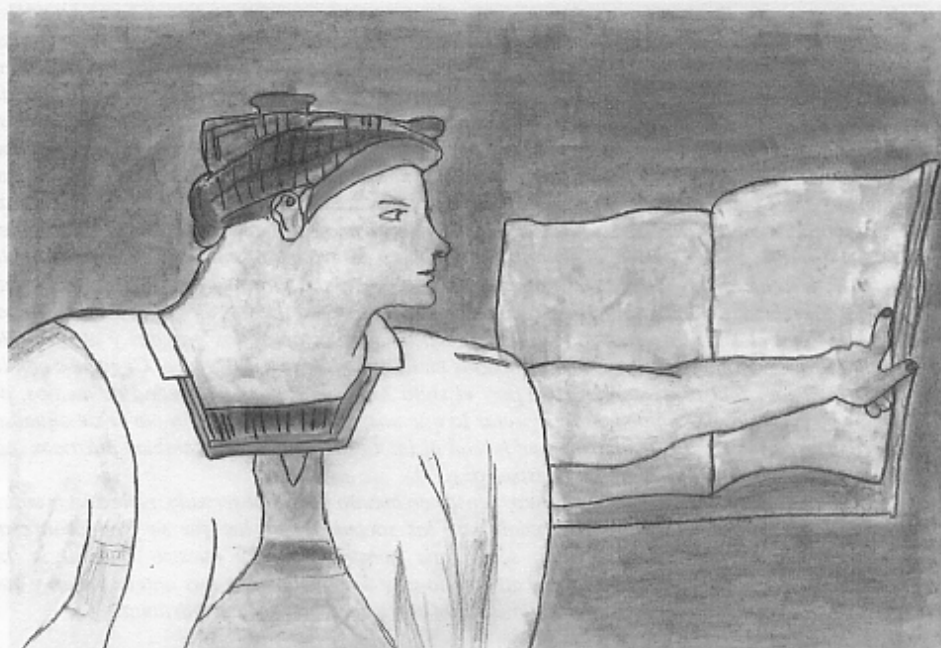
Anexo 8.5

Un paseo por la Historia del Arte. 2005

SEMANA CULTURAL

CURSO 2004/2005

COLEGIO PÚBLICO *Vicente Aleixandre*



ANTON ZADVORNY 6º A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EXPOSICIÓN: "UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE"

CASA DE LA CULTURA DEL 23 AL 29 DE MAYO DE 2005.

HORARIOS: LABORABLES.- DE 18 A 20 HORAS.

SÁBADO Y DOMINGO.- DE 12 A 14 Y DE 18 A 20 HORAS.



AYUNTAMIENTO DE
MIRAFLORES DE LA SIERRA



COLEGIO PÚBLICO DE INFANTIL Y PRIMARIA
VICENTE ALEIXANDRE
MIRAFLORES DE LA SIERRA

XXV Aniversario
1980 - 2005



Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección de Área Territorial
Madrid Norte

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE

Pasear por la Historia del Arte es una metáfora plástica que supone, ante todo, estar dispuestos a realizarlo. No es difícil conseguirlo: basta con iniciar y mantener una mente abierta y una disposición activa frente al conocimiento, convertirnos en prudentes contempladores de todo cuanto vayamos descubriendo; dejarnos fascinar por la riqueza infinita de formas, de materiales, de colores... Asumir que formamos parte de aquellas hordas primitivas que vagaban de un lugar a otro en busca de alimentos, de aquellos que, tal vez con un sentido mágico, dejaron las primeras imágenes de animales, de escenas de caza o de símbolos sobre las rugosidades de las cavernas. Imaginar que somos integrantes de la población que disfrutaba con la visión de Atenas desde la Acrópolis, mientras las Cariatides nos observaban imperturbables y enigmáticas. Refugiarnos en las bibliotecas monacales del medievo y admirar las elaboradas miniaturas de los manuscritos. Sumergirnos en la atmósfera de las catedrales góticas y perder, en su interior, el sentido del espacio y del tiempo o, intuir –para los que así lo crean–, a la luz de los vitrales, esa otra luz divina que alumbrara nuestra existencia. Pasear por la Florencia de los Médicis y reconocer entre sus habitantes al gran Miguel Ángel trabajando en el David o esbozando figuras para la decoración de las paredes y techo de la Capilla Sixtina, en Roma. Quedarnos atrapados en la abundancia del Barroco. Cegarnos con la luz de los impresionistas. Desplazarnos por el siglo XX y constatar la variedad de medios, de formas de expresión, de modos de interpretar lo que nos rodea, sobre todo, a partir de aquellas dos figuras clave: Braque y Picasso que fueron el inicio de los grandes cambios plásticos que tuvieron y siguen teniendo lugar en nuestros días.

Y una vez finalizado nuestro paseo, pensar en cuanto hemos observado, reflexionar sobre ello, asimilar lo aprendido relacionándolo con las sociedades en las que se fraguaron esas manifestaciones y, fundamentalmente, sentir que nuestra mente y nuestro espíritu se ha ensanchado, han quedado enriquecidos con los logros de aquellos que nos antecedieron y que han permitido que hoy estemos en el lugar de la historia en el que nos encontramos.

José Ramón Santervás. Prof. Educación Plástica y Visual.



Anexo 8.6

Reseña de *Diario 16* sobre la exposición Ventanas en el Arte

4 | MADRID NORTE-NOROESTE

DIARIO 16 | Lunes, 11 de junio de 2001

MENAR

entan la
obra deles de
na

quer

añía juvenil El
ación realizó este
a una dramatiza-
da y obra de Iní-
Mendoza, primer
antillana y señor
del Real de Man-
se formaron parte
iones de la zona
ar Viejo, Manza-
Soto del Real o
para Víctor Mate-
sable del espec-
ombre vivió a ca-
os épocas, la me-
nacentista, y aun-
guerrero también
poeta», añadió.
r el texto de la
varios libros escri-
tarqués y sobre su

rios elegidos para
ción fueron la ige-
ra Señora de las
nzanares y la capi-
ancisco de Colme-
ción de la capilla y
la parroquial, que
construir por el
biera sido el esce-
ico, se debe a que
is recogida e inti-
s, preferí un recin-
que la obra no es
teatro convencio-
fatellano.

a los actores, con-
boración de Satur-
premio Goya por
ción en *Justino*,
tercera edad, y Ma-
nando, quienes ya
en otras produc-
compañía. Junto a
enedicto y Esther
miembros de El
más, María Garra-
ox en off.

iculo contó con el
Ayuntamiento de
asociaciones y co-
Manzanares.

▼ MIRAFLORES DE LA SIERRA

▼ MUNICIPI

El mundo de los niños visto a través de una ventana

► Una muestra recoge trabajos de los alumnos del colegio local

Charo Echevarría
Miraflores de la Sierra

Ventanas en el arte es el título de esta exposición, en la los alumnos de sexto de primaria del colegio público Vicente Aleixandre muestran sus trabajos de educación plástica. Unas obras que en nada se asemejan a los típicos trabajos manuales de colegio, sino que se han merecido su exposición pública en la casa de la Cultura del municipio. Así lo piensa José Ramón Santervás, el profesor tutor del sexto curso, que es el que les ha animado a realizar estos trabajos.

«Cada año hacemos una serie de obras de arte en la asignatura de educación plástica, con un tema como inspiración, y la verdad es que los niños han hecho un buen trabajo», asegura el maestro.

Las obras realizadas en anteriores cursos adornan hoy el colegio, y parecen sacadas de la muestra Arco. Tubos de colores, alambres, cartones, latas de refresco, todo es utilizado por los chicos para expresar algo. Los pintan de colores, los envuelven en papel, y consiguen elementos decorativos asombrosos. Su calidad es la que ha impulsado al Ayuntamiento a permitirles exponer sus obras esta semana en la casa de la Cultura. La muestra está abierta de seis a ocho de la tarde, todos los días, y de once y media de la mañana a dos de la tarde, los fines de semana.

TRAS LOS VISILLOS. Todas las obras de este año giran en torno a un elemento sencillo: la ventana. La razón de haberlo elegido como tema es que «es un objeto sencillo, conocido por todos y presente en nuestra vida cotidiana», asegura el profesor. «Desde ella contemplamos per-



MIRADOR. Exposición de ventanas en la casa de la Cultura de la localidad. M. MARRERO

sonas, paisajes y objetos. Tras sus visillos nos resguardamos de todas las miradas indiscretas que intentan escudriñar el interior de nuestro espacio. Es desde una ventana, en sentido metafórico, desde donde abrimos nuestra vida a las ilusiones, a las esperanzas, a las alegrías y a nuestros más íntimos deseos», asegura José Ramón Santervás. Esto es lo que el maestro ha intentado inculcar a los niños.

En la muestra se puede ver de todo, desde dibujos o cua-

dro, hasta obras en relieve, o composiciones abstractas. Los jóvenes autores de estas obrillas de arte con mayúsculas son Marta, David, Jesús, Jorge, Paula, Ana, Javier, Pascual, Tania, Nicolás, Maricruz, Laura, Julián, Jorge, César, Pablo, Verónica, César, Juan, Laura, José Antonio, Juan Carlos y David. Todos ellos tienen entre once y doce años como mucho, pero ya son artistas en potencia, gracias a lo que ha sabido sacar de ellos un profesor.

La Comuni subvencio con 40 mil los festejo taurinos

San Lorenzo de El Es

La Consejería de y Empleo subvencio millones de pesetas los taurinos popula objetivo de consegu seguridad posible pa cipantes, así como maltrato y el sufrim de las reses.

Las ayudas están a los municipios qu la celebración de en los últimos años, de seguir organizan sucesivo y la volunt ra en las condicione de los mismos.

Las ayudas econo rigen, además, a r respeto a las tradici y a la adquisición, mejora de los actua de los encierros d otros horizontales los que tengan com mejora de los corra nocimiento de los a

Por otra parte, a gastos ocasionados sición de materiale al control de la ale los participantes y de los festejos y de tal empleado en el de las reses, opera realiza previamente cio.

La Dirección Ge rismo pretende con colaborar con los tos madrileños en e esfuerzo económic zan en este campo.

Con estas ayuda impedir el maltrato que se sueltan o se festejos, adoptand necesarias para evi sufrimiento del a se explicó, una for este propósito es la adquisición de necesario para atu ses antes de su sac

UM SERVICIOS
IONALES, S.A.
JUNTA GENERAL ORDINARIA

GRUPO K.I.M.P., S.A.
(Sociedad unipersonal)
ANUNCIO DE CAMBIO DE DOMICILIO

"Hebrasa Blanco Hermanos Sociedad
Anónima"
Junta General de Accionistas

DINAMIA CAPITAL PRIVADO, SOCIEDAD DE CAPITAL RIESG
Convocatoria de la Junta General Ordinaria de Accion
El Consejo de Administración ha acordado convocar a los accionistas de

Anexo 8.7

Reseña de la revista local *El Punto de Mira*

El Punto de Mira

CULTURA

MAYO-JUNIO 2001

**Las ventanas del
Aleixandre**



Bajo el título de *Ventanas en el Arte*, el Colegio Público Vicente Aleixandre presentaba los trabajos de plástica de las alumnas y alumnos de sexto de Educación Primaria 2000/01. Debido a la calidad de las obras resultantes, la cita estuvo en la Casa de la Cultura, para la contemplación de las mismas, por todos aquellos vecinos que se quisieron acercar durante la semana del 5 al 10 de junio de este año.

Todas las pinturas, esculturas, ... exhibidas tienen como nexo de unión un elemento muy cotidiano en nuestras vidas: la ventana. Su profesor, José Ramón Santervás, presentó esta propuesta a sus alumnos en la clase de Educación Plástica, para que ellos, con este tema de inspiración, dejaran trabajar su imaginación. El resultado fue óptimo. Así lo demuestra el artículo publicado en el Diario 16, el pasado día 11 de junio y que pueden ver en la *Sección Prensa* de esta revista.

La muestra recogía dibujos, cuadros, objetos en relieve, esculturas y composiciones abstractas. Era arte en todas sus manifestaciones. Y para ello, se han servido de tubos, alambres, cartones, latas de refresco y todo aquello que les permitiese expresarse a estos jóvenes artistas, todos ellos con una edad comprendida entre los once y los doce años.



Los autores, los creadores, a los que se debe esta original exposición son Marta Aguinaga, David Bartolomé, Jesús Carrillo, Jorge Cervero, Paula Chamorro, Ana Díaz-Pinés, Javier Esteban, Pascual Gómez, Tania Ikot, Nicolás Jimeno, M^a Cruz Jimeno, Laura Juez, Julián Manrique, Jorge de Miguel, César Palomo, Pablo Prieto, Verónica Rodríguez, César Sanz, Juan Tejero, Laura Tirado, José Antonio Torres, Juan Carlos Vallejo y David Vallejo.

A todos ellos,
muchas gracias por dejarnos compartir su mundo de ilusión.

Anexo 8.8
Guía didáctica sobre Prehistoria

ÁREA DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Curso 2004/05

5º y 6º

Niveles:

PROYECTO: UN PASEO POR LA HISTORIA DEL ARTE

PREHISTORIA

Objetivo General:

- Conocer la diferencia entre prehistoria e historia. Resaltar su dilatada extensión en el tiempo y aproximar las principales manifestaciones artísticas de este período de la vida del hombre sobre la tierra.

Objetivos específicos:

- Conocer, de modo general, distintas edades y sus períodos: ***Edad de la piedra: paleolítico, Mesolítico y Neolítico. Edad de los metales: cobre, bronce, hierro.***
- Apreciar manifestaciones artísticas pictóricas, escultóricas y arquitectónicas.
- Diferenciar características básicas de las pinturas rupestres de la zona franco-cantábrica y la zona levantina.

Procedimientos:

- Preparar piedras, clasificarlas por tamaños y rasgos físicos.
- Comparar texturas en diversos materiales.
- Observar documentación gráfica.
- Localizar geográficamente monumentos megalíticos.
- Recoger, clasificar y limpiar huesos de diferentes animales.

Conceptos:

- Cronología del arte prehistórico.
- Arte parietal o rupestre.
- Arte naturalista. (Zona franco-cantábrica: Lascaux, Altamira, Tito Bustillo...)
- Estilización de figuras.(Zona levantina: Cogull, Albarracín, Valtorta...)
- Las “*Venus*”.
- Monumentos megalíticos.

Soporte:

Papel, piedras, madera, huesos de animales, madera quemada...

Técnicas:

Ceras, pinturas al agua, mezclas de pigmentos naturales, cerámica,

Materiales:

Pinceles, piedras, maderas, arcilla, papel, colores comerciales, pigmentos caseros, troncos de olivo, silicona, punzones, barniz protector, huesos, harina...

Actividades:

- Reproducción o interpretación sobre piedra, escenas o símbolos rupestres.
- Realización de diversas texturas sobre papel y, sobre ellas, dibujo de figuras esquemáticas.
- Representación en Din-A3, con ceras, escenas referentes a la prehistoria.
- Realización con arcilla, aproximaciones a los monumentos megalíticos.
- Fabricación de adornos con huesos de animales domésticos.
- Decoración de huesos con dibujos esquemáticos.
- Trabajo sobre troncos pequeños de olivo, elementos como los anteriores.
- Realización con arcilla, mediante moldes, cuencos redondeados.
- Decoración de los trabajos anteriores con incisiones lineales sencillas.

Criterios de evaluación:

- Grado de realismo o abstracción respecto a la imagen presentada (tamaño, forma, color...).
- Cantidad de elementos y distribución espacial.
- Limpieza y ejecución.
- Aportación personal de elementos creativos.
- Utilización del color.
- Interiorización de conceptos.

Glosario de términos

Rupestre, naturalismo, estilización, esquematismo, monocromía, policromía, megalito, menhir, alineamiento, cromlech, trilito, dolmen.

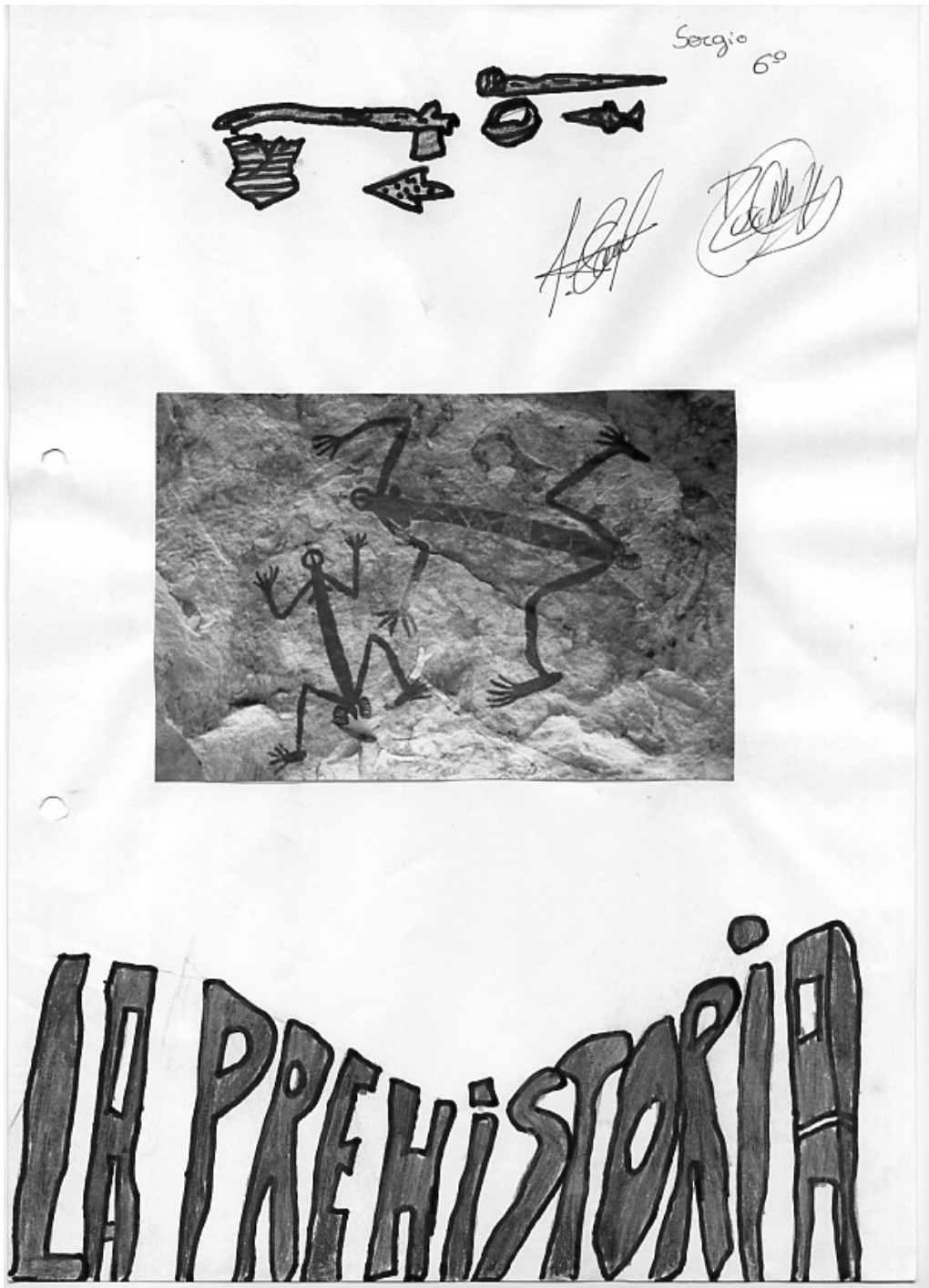
Actitudes:

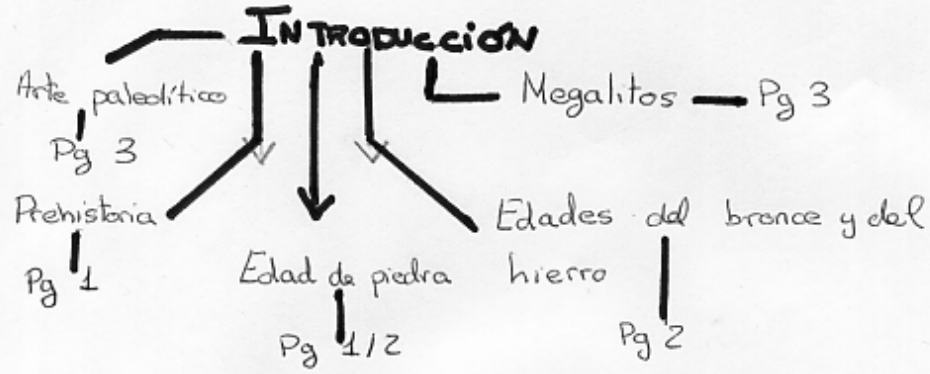
Valoración de la época prehistórica.

Observaciones:

Anexo IX Trabajos de investigación de los alumnos

Anexo 9.1 Prehistoria





- Opinion personal → Pg 6
- Valoración personal → Pg 6
- Información → Pg 6
- Glosario → Pg 6/7
- Página de gotes → Pg 8

INTRODUCCIÓN

PREHISTORIA

Una sociedad sin escritura debe confiar en la tradición oral para conservar los rastros de su pasado. Los relatos y mitos preteritos son transmitidos oralmente de generación en generación, lo que a menudo requiere una enorme capacidad de memoria por parte de algunos miembros de la sociedad. Esta narrativa memorista desaparece cuando la misma sociedad muere. La arqueología se convierte de este modo en el único medio para reconstruir la naturaleza y los sucesos de la prehistoria, a través del estudio de los restos materiales dejados por los pueblos sin escritura: sus zonas de residencia, sus utensilios, así como sus grandes monumentos y sus obras de arte. La excavación de un yacimiento prehistórico aporta testimonios que permiten suponer, por ejemplo, que una tumba debió pertenecer a un hombre.

EDAD DE PIEDRA

La edad de piedra es el periodo prehistórico en el cual el instrumental empleado por el hombre estaba construido principalmente con ese material, pero

también con hueso, cornamentas de cérvidos o madera.

Los términos paleolítico (del griego paleo "antiguo" y lithos, "piedra") y neolítico (de neo, "nuevo") para designar los sucesivos períodos en los cuales la actividad tecnológica humana estuvo fundamentada bien en el trabajo de la piedra tallada, bien en la pulimentada. El paleolítico ha sido subdividido en tres grandes fases sucesivas: Paleolítico inferior, medio y superior.

EDADES DEL BRONCE Y DEL HIERRO

El período en que se produce la difusión de la difusión de la metalurgia del bronce, posterior a la del cobre (calcolítico), ha recibido el nombre de edad del bronce, en tanto que la etapa durante la cual el hierro reemplazó a aquel como material de fabricación de instrumentos y armas es denominada edad del hierro. La primera área geográfica en la que se trabajó el hierro de forma predominante fue Oriente Próximo hacia el siglo XIII a.C.

MEGALITOS



Isla de Pascua (Chile)

Megalitos, piedras grandes y toscamente labradas, erigidas en solitario o combinadas para formar una estructura, erigidas bien con fines religiosos o bien como lugares de enterramiento o como monumentos conmemorativos de sucesos destacados. Las áreas con

la mayor concentración de construcciones megalíticas son las islas Británicas, el oeste de Francia, Bélgica, España, los hallados en los Millares, Portugal y las islas del Mediterráneo occidental.

ARTE PALEOLÍTICO

Arte Paleolítico, arte desarrollado entre los años 32.000 y 11.000 a.C., durante el último periodo glaciario. Comprende el arte mueble consistente en figuras y objetos decorativos tallados en hueso, cuernos de animal o piedra o modelados, toscamente en arcilla, y el arte parietal o rupestre, vinculado al interior de las cuevas en forma de pinturas dibujos y grabados.

ARTE PALEOLÍTICO

DESCUBRIMIENTO

Los primeros hallazgos de arte paleolítico fueron piezas de arte mueble descubiertas en las cuevas y abrigos rocosos del suroeste de Francia en la década de 1860. Los objetos eran antiguos, probablemente herramientas y útiles paleolíticos así como huesos de animales del periodo glacial. Algunas de las especies representadas como el mamut se extinguieron y otras como el reno abandonaron la región hace mucho tiempo. Estos descubrimientos activaron el interés por la excavación en cuevas y abrigos rocosos.

TEMÁTICA

El arte paleolítico se clasifica, normalmente en representaciones figurativas (animales o humanas) y en composiciones abstractas (signos y símbolos). Casi todos los animales aparecen representados de perfil, la mayoría de ellos en estado adulto y fácilmente reconocibles; muchos otros, sin embargo, aparecen incompletos o se identifican difícilmente, son seres imaginarios, como el unicornio de Lascaux. También había pequeñas figuras goménias llamada Venus. Foto venus en la pg de las Fotos.

TÉCNICAS Y MATERIALES

El arte rupestre comprende una asombrosa variedad de

técnicas. Un recurso llamativo que la utilización de las protuberancias naturales de la roca y las estalactitas para acentuar o representar determinadas figuras. La manera más simple de transformar las paredes de la cueva que imprimir la huella de los dedos sobre la capa de barro que recubre la roca.

El trabajo en arcilla, se extiende desde la estampación sobre las paredes de las huellas de las manos hasta los grabados en el suelo de la cueva.

LOCALIZACIÓN

Se han encontrado objetos del arte paleolítico dispersos por múltiples lugares desde la Península Ibérica y el norte de África hasta Siberia.

Se han localizado cuevas con decoración paleolítica desde Portugal y el sur de España hasta el norte de Francia.

Destacan por encima de todas, las regiones del Périgord, los Pirineos franceses y el norte de España donde cabe reseñar las Cuevas de Altamira y Puente Viegro en Cantabria y Tito Bustillo y Peña Candamo en Asturias. Foto Altamira pg de fotos.

OPINION

PERSONAL

Me ha gustado hacer este trabajo porque me ha hecho conocer lo que pasaba en la prehistoria, sobre todo su arte.

VALORACIÓN

PERSONAL

Este es un trabajo bonito, en el tema de la prehistoria y me ha gustado.

INFORMACIÓN

La información la he sacado de la Encarta 2004 esta es una encarta para ordenador.

GLOSARIO.

Testimonios: Prueba de la certeza de una cosa.

Emplear: Gastar, consumir aplicar.

Sucesivo: Que sucede o sigue otra cosa.

Fundamentar: Establecer, asegurar y hacer girar una cosa.

Superior: Situado encima de otra cosa.

Predominar: Prevaler, preponderar.

Estructura: Distribución, orden y enlace.

Identificar: Reconocer, algo.

Extracción: Para encontrar algo.

Feto: Antes del niño.

Feminar: Perteneciente a lo femenino.

Comprender: Contener, incluir en sí.

Representar: Manifiestar algo.

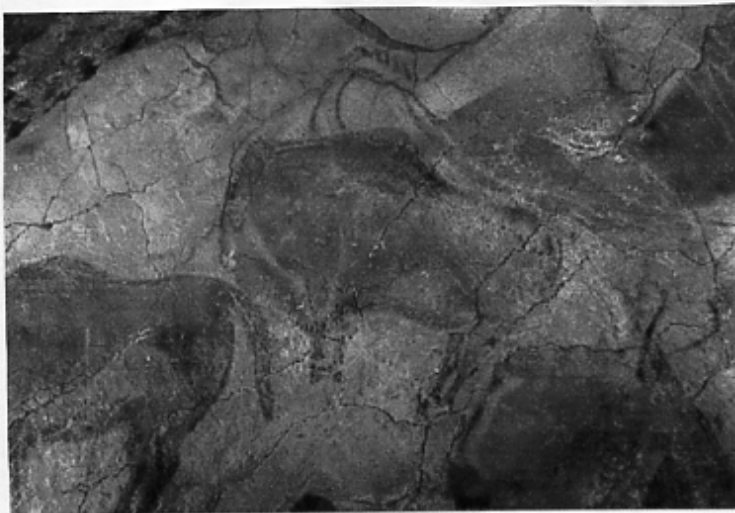
Dispersos: Que hay en muchas partes.

Localizado: Que se ha visto algo que se buscaba.

Venus de Willendorf.



Foto Cuevas de Altamira.



Archivo Fotografico Ornoz/Scala/Art Resource

Anexo 9.2
Egipto



Teresa

6^aA.

Indice

Introducción.

La arquitectura en el Imperio antiguo.

La arquitectura en el Imperio medio.

La arquitectura en el Imperio nuevo.

Vocabulario.

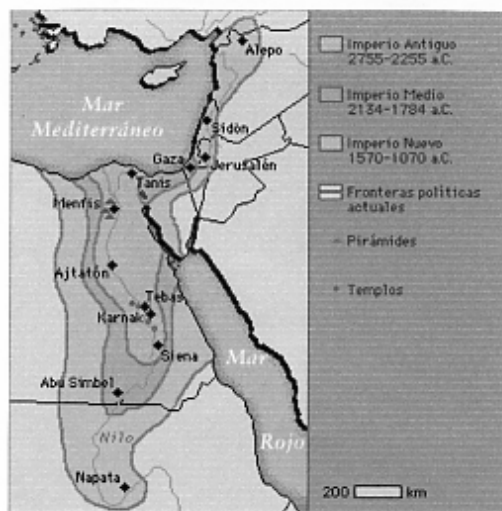
Opinión personal.

Bibliografía.

Introducción

→ La historia de Egipto fue la más larga de cuantas civilizaciones antiguas florecieron en torno al Mediterráneo, extendiéndose casi sin interrupción desde aproximadamente el año 3.000 a.C. Hasta el siglo IV d.C. La naturaleza del país desarrollado en torno al Nilo que lo baña y fertiliza, junto al casi total aislamiento de influencias culturales exteriores, produjo un estilo artístico que apenas sufrió cambios a lo largo de sus más de 3.000 años de historia. Todas las manifestaciones artísticas estuvieron destinadas, básicamente, al servicio del estado, la religión y el faraón, considerado como un Dios sobre la Tierra. Desde los primeros tiempos, la creencia en una vida después de la

muerte, dictó la norma de enterrar al muerto con sus mejores pertenencias para asegurar su tránsito hacia la eternidad. La regularidad de los ciclos naturales, la crecida e inundación anual del río Nilo, la sucesión de las estaciones, y el curso solar que provocaba el día y la noche fueron considerados



como regalos de los dioses a las gentes de Egipto. El pensamiento, la moral y la cultura egipcios estuvieron arraigados en un profundo respeto por el orden y el equilibrio. El arte quería ser un arte ^{útil}; no se hablaba de piezas u obras bellas, sino eficaces. Para ^{nosotros} el lenguaje artístico egipcio puede parecer rígido y estático (hieratismo); su intención fundamental, sin embargo, no fue la de crear una imagen real de las cosas tal como aparecían, sino captar para la eternidad la esencia de la persona, animal u objeto representado. A continuación centraré mi trabajo en la arquitectura egipcia en los tres imperios.

La arquitectura en el Imperio antiguo

El imperio antiguo de Egipto, dominado por las dinastías III a VI, abarca los cinco siglos comprendidos entre los años 2.755 y 2.255 a.C. Hacia el año 3.100 a.C. el país se unificó bajo el mando de poderosos caudillos del sur, pero la idea de un Egipto dividido en dos zonas bien diferenciadas (Alto Egipto, al sur y bajo Egipto al norte) persistió ^{durante} algún tiempo.

Durante las primeras dinastías se construyeron importantes complejos funerarios para los faraones en Abidos y Saqqara, a imitación de los palacios y templos.

En la tercera dinastía la capital se trasladó a Menfis, y los faraones iniciaron la construcción de pirámides,

que sustituyeron a las mastabas como tumbas reales. El arquitecto, científico y pensador Imhotep construyó para el faraón Zoser (c. 2737-2718 a.C.) el conjunto de Saggara; se trataba de una necrópolis integrada por una pirámide escalonada de piedra y un grupo de templos, altares y dependencias afines. La gran pirámide escalonada donde reposan los restos del faraón está compuesta de varias mastabas superpuestas, y es el ejemplo más antiguo de arquitectura monumental conservado en la actualidad; ilustra también una de las fases en el desarrollo de la pirámide como tipología arquitectónica.

La arquitectura del Imperio antiguo puede considerarse monumental.

Desarrollaron una extraordinaria técnica arquitectónica. Empleaban bloques colosales de piedra que se ajustaban a la perfección



sin utilizar argamasa y empleaban medios de elevación que desconocían.

El conjunto monumental de Gizeh, donde fueron enterrados los faraones de la cuarta dinastía, pone de manifiesto la destreza y habilidad de los arquitectos egipcios a la hora de construir monumentos que han permanecido como una de las maravillas del mundo, y muestran el esplendor de la civilización egipcia. Snefru emprendió la construcción de la primera pirámide sin escalones. Keops fue su sucesor y artífice de la gran pirámide que llegó a alcanzar en su momento 146 metros de altura,

y esta formada por cerca de 2,3.000.000 de bloques de piedra con un peso medio cada uno de 2,5 toneladas. Su hijo Keops levanto una pirámide menor, y Micerinos fue el artífice de la tercera gran pirámide de este conjunto monumental.

Frente a la abundancia de restos monumentales de carácter funerario conservados, apenas hay ejemplos de arquitectura doméstica y construcciones civiles de las ciudades egipcias del Egipto antiguo dado que al ser construidas en adobe no ha permitido su conservación hasta nuestros días. De este modo, los templos y tumbas edificadas en piedra y construidas con una clara idea de eternidad, proporcionan la mayor y casi única información a cerca de las costumbres y forma de vida de los antiguos egipcios.



La arquitectura en el el Imperio medio.

Mentuhotep II, faraón de la XI dinastía, reinó entre los años 2061 y 2010 a.C., y fue el primer faraón del nuevo Egipto unificado del Imperio medio (2134-1784 a.C.)

creó un nuevo estilo de monumento funerario, inspirado en los conjuntos funerarios del Imperio antiguo. En la orilla oeste de Tebas, al otro lado del Nilo, en el lugar denominado Desir el Bahari, construyó un templo en el valle conectado por un largo camino real a otro templo que se encontraba adosado a la ladera de la montaña.

La arquitectura del Imperio medio no está bien representada, dada la escasez de ejemplos conservados. No obstante, una pequeña construcción vinculada a Sesostri I (1962-1938), Faraón de la XII dinastía, ha sido recuperada de uno de los últimos pilones (Puertas monumentales) del templo de Karnak, para el que se utilizaron sus ladrillos como material de relleno. Esta pequeña capilla puede considerarse como el ejemplo típico del estilo de la época.

La arquitectura en el Imperio nuevo

El Imperio nuevo (1560 - 1070 a.C) comenzó con la XVIII dinastía, y fue una época de gran poder, riqueza e influencia, como lo evidencia su importante comercio exterior y sus conquistas en el extranjero.

Los faraones de las dinastías XVIII a XX fueron grandes constructores de arquitectura religiosa. Tras el restablecimiento de la capital en Tebas la realeza divina de los faraones se asoció al Dios Local Amón, que llegó a ser la divinidad suprema más importante de Egipto y reinaba sobre los Dioses secundarios. Casi todos los faraones del Imperio nuevo se preocuparon por ampliar y hacer nuevos añadidos en el conjunto de templos de Karnak, centro del culto a Amón, convirtiéndose así, en uno de

↓ Los más impresionantes complejos religiosos de la historia. El mayor de todos ellos es el de Karnak; sus gigantescas pilonas, la gran sala hipóstila, los vestibulos plagados de columnas, los obeliscos y las estatuas dispuestas en numerosos lugares, llevan directamente a pensar en el poder y majestuosidad del faraón y el estado de aquella época. Próximo a este conjunto destaca también el templo de Luxor, con una fachada compuesta de dos enormes muros macizos que flanquean la entrada y conduce al patio.

En la ribera occidental del Nilo, cerca de la Necrópolis de Tebas, se construyeron templos para el culto y honras fúnebres de los faraones. Durante el Imperio nuevo los cuerpos de estos faraones se enterraron en tumbas excavadas en la roca en el entorno denominado Valle de los Reyes, ya en pleno desierto, con los templos funerarios o mortuorios a cierta distancia fuera del valle.

Largos pasajes y corredores, escaleras y cámaras funerarias fueron decorados con relieves y pinturas de escenas de textos religiosos destinados a proteger y amparar el espíritu del difunto para su próxima vida.

Durante la XIX Dinastía, en época de Ramsés II, uno de los más importantes faraones del Imperio nuevo, se levantaron los grandes templos de Abu Simbel, en Nubia, al sur de Egipto. Fueron excavados en el interior de la roca, sobre la falda de una montaña y con las fachadas custodiadas por cuatro figuras monumentales del faraón y su esposa respectivamente. Entre 1964 y 1968 ambos templos tuvieron que ser recortados en bloques y trasladados a un lugar más elevado con el fin de salvarlos de su inmersión bajo las aguas de la nueva presa de Asuán.

Vocabulario

- ↓ **Civilización:** estado cultural propio de las sociedades avanzadas por el nivel de su ciencia, arte, ideas y costumbres.
- Tránsito:** Paso de un estado a otro.
- Arraigado:** Que posee bienas raíces.
- Hierático:** Que tiene solemnidad extrema.
- Dinastía:** Serie de príncipes soberanos en un determinado país, perteneciente a una familia.
- Caudillo:** Hombre que, como cabeza, guía y manda la gente de guerra.
- Necrópolis:** Cementerio de gran extensión en que abundan los monumentos fúnebres.
- Mastaba:** Tumba egipcia en forma de pirámide truncada.
- Moral:** Ciencia que trata del bien en general y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia.
- Pílores:** Portadas de los templos del antiguo Egipto.
- Culto:** Conjunto de ritos y ceremonias litúrgicas.
- Hipogeo:** Bóveda subterránea que se usaba para conservar los cadáveres sin quemarlos.
- Obelisco:** Pilar muy alto terminado por una punta piramidal achatada.
- ↑ **Flanquear:** Estar colocado al lado de algo.
- Montuorio:** relativo al muerto o a las honras fúnebres.

Opinión personal

De todo lo que he leído para hacer este trabajo lo que más me ha llamado la atención ha sido la figura de los artesanos y constructores, que al contrario de lo que nos han enseñado a través de películas y libros, trabajaban motivados por el hecho de servir con su arte al faraón y no como esclavos.

Según algunas investigaciones históricas alrededor del año 2.500 a.C., fecha en que aproximadamente se construyó la gran pirámide de Gizeh, no existía la esclavitud en Egipto. Según el primer historiador griego, Heródoto, cerca de 100.000 hombres, durante 25 años, trabajaron en la construcción de la pirámide de Keops por periodos de tres meses, la mayoría de ellos agricultores que recibían un salario a cambio.

Por todo esto creo que es muy importante informarse antes de crearse una opinión sobre la historia.

Bibliografía

Historia del Mundo tomo 1.
Historia del arte tomo 1.
Enciclopedia Encarta 2004.



Anexo 9.3
Grecia



Venus de Milo



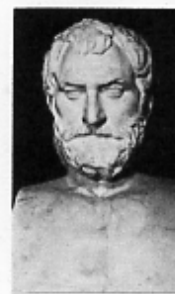
Discóbolo de Mirón

María

Real M^a de

Indice

Vocabulario	... pág 1
Introducción	... pág 2
Pintura	... pág 3 y 4
Escultura	... pág 4 y 5
Arquitectura	... pág 6 y 7
Opinión Personal y Bibliografía.	... pág 8
Contraportada	... pág 9



①

VOCABULARIO

Adobe: Masa de barro, mezclada con paja y heno, moldeado como ladrillo.

Ángora: Vajilla de forma ovoide, con dos asas simétricas.

Apogeo: Grado superior que puede alcanzar alguna cosa, como el poder, la gloria, etc.

Arcaico: De los primeros tiempos del desarrollo de la civilización.

Culminar: Que llega a la posición más elevada.

Énfasis: Fuerza de expresión o de entonación con la que se realza la expresión.

Friso: Parte del entablamento, entre la arquitrabe y la cornisa.

Fuste: Vara, palo largo y delgado especialmente que sirve de asta a la lanza.

Maleable: Dícese del metal que puede batirse y extenderse en planchas.

Mitología: Conjunto de mitos y leyendas propias de un pueblo, una civilización.

Decadencia: Proceso por el que un estado, una sociedad o una cultura tienden a debilitarse y desintegrarse.

Pórtico: Espacio cubierto y con columnas, situado delante de los templos u otros edificios monumentales.

Similitud: Semejanza, parecido.

Triglypho: Motivo ornamental del friso dórico, formado por dos grifos y dos semigrifos.

Voluta: Lo que tiene forma de espiral.



INTRODUCCIÓN

El Arte Griego marca una referencia para la civilización occidental que perdurará hasta nuestros días. Los modelos griegos de la antigüedad son tenidos como clásicos y los cánones escultóricos y los estilos arquitectónicos a parte de las pinturas de aquellos años, han sido recreados una y otra vez a lo largo de la historia de Occidente.

De los temas que anteriormente he hablado en general, son los que he elegido para especificar más de ellos (ya) que estos trabajos los relacionamos con plástica aunque también con conocimiento y lenguaje.

Templo de Júpiter Metapontino



Capitel Jónico del Templo Artemi-



Sa.

← MOSTAR.

PINTURA

Para hablar de la pintura griega es necesario hacer referencia a la cerámica, ya que precisamente en la decoración de ánforas, platos y vajillas, cuya comercialización era un negocio muy productivo en la antigua Grecia, fue donde pudo desarrollarse este arte.

- Al comienzo los diseños eran elementales formas geométricas - de ahí la denominación de geométrico que recibe este primer período (Siglo IX y VIII a.C.) - que apenas se destacaban sobre la superficie. Con el paso del tiempo, éstas se fueron enriqueciendo progresivamente hasta cobrar volumen.

Aparecieron, entonces, los primeros dibujos de plantas y animales enmarcados por guardas denominadas "meandros". En un próximo paso, ya en el período arcaico (siglo VII y VI a.C.), se incluyó la figura humana, de un grafismo muy estilizado. En medio de las nuevas naturalistas, ésta cobró mayor importancia al servicio de la representaciones mitológicas.

Edipo interrogado por la Esfinge.



Aquiles y Ajax jugando a los dados.



Las escenas se organizaron en franjas horizontales paralelas que permitían su lectura girando la pieza de cerámica. Con el remplazo del punzón por el pincel los trazados se volvieron más exactos y detallistas.

Las piezas de cerámica pintadas comienzan a experimentar una notable decadencia durante el clasicismo (siglo IV y V a.C.) para resurgir triunfantes en el periodo helenístico (siglo III), totalmente renovadas, llenas de color y ricamente decoradas.

ESCULTURA

LEER
→

La primera escultura griega (siglo IX a.C.) fueron figuras humanas hechas en materiales muy maleables tales como la arcilla, el marfil o la cera. No fue hasta el periodo arcaico (siglo VII y VI a.C.) que los griegos comenzaron a trabajar la piedra. Los motivos más comunes de las primeras obras eran sencillas estatuas de muchachos (Kouros) y muchachas (Korés). De formas lisas y redondeadas, estas figuras plasman en la piedra una belleza ideal.

Estas figuras guardaban una gran similitud con las estatuas egipcias que habían servido como modelo.

Con la llegada del clasicismo (siglo V y IV a.C.), la escultura griega fue tomando un carácter propio y abandonó definitivamente los primitivos patrones orientales. Se introdujo el concepto de "contrapposto", posición por la cual la escultura se apoyaba totalmente sobre una pierna, dejando la otra libre, y el principio del dinamismo cobró forma en las representaciones de atletas en plena acción.

Algunos de los grandes artistas del clasicismo fueron Policleto, Miron, Praxíteles y Fidias, aunque tampoco se puede dejar de mencionar a Lisipo, que intentó plasmar las verdaderas facciones del rostro, logró los primeros retratos.

Durante el período helenístico (siglo III a.C.) se enfatizaron y sofisticaron las formas heredadas del clasicismo.

Laocoonte

y sus

hijos.

→
MOSTAÑA.



Victoria de Samotracia.

ARQUITECTURA

→ ^{LEER} El templo fue, sin lugar a dudas, uno de los legados más importantes de la arquitectura griega a occidente.

Era de una forma bastante simple: una sala rectangular a la que se accedía a través de un pequeño pórtico (pronaos) y cuatro columnas que sostenían el techo bastante similar al actual tejado de dos aguas. En los comienzos éste fue el esquema que marcó los cánones.

Del perfeccionamiento de esta forma básica se configuró el templo griego tal y como hoy lo conocemos.

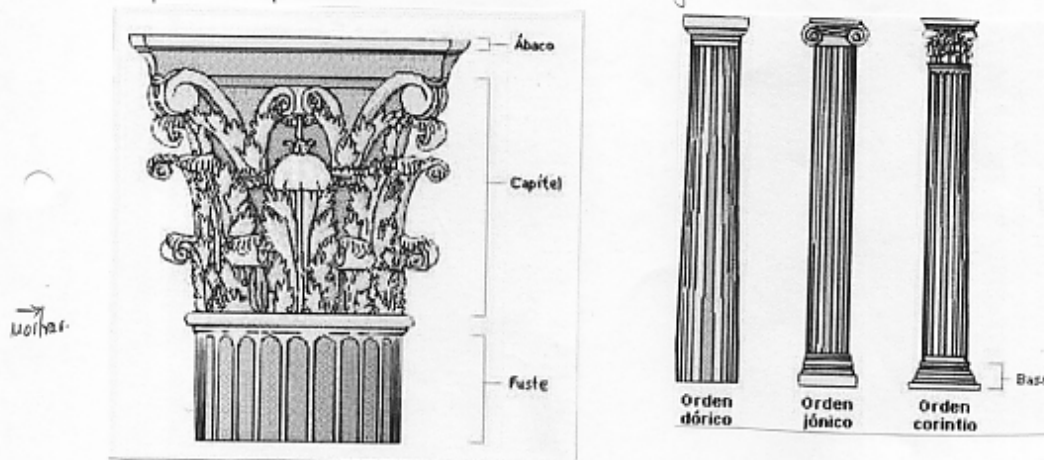
En sus comienzos, los materiales utilizados eran el adobe para los muros y la madera para las columnas.

Pero a partir del siglo VII a.C. (período arcaico), éstos fueron reemplazados por la piedra, lo que permitió el agregado de una nueva hilera de columnas en el exterior (peristola), y con lo que la construcción ganó en monumentalidad.

Entonces surgieron los primeros órdenes arquitectónicos: el "dórico", al sur, en las costas del Peloponeso y el "jónico", al este. Los templos dóricos eran más bien bajos y macizos. Las gruesas columnas carecían de base y el fuste era acanalado. El capitel, muy simple, terminaba en una moldura llamada equino. Las colum-

nas sostenían un entablamento (sistemas de cornisas) compuesto por un arquitrabe (Zona inferior) y un friso de tríglifos (decoración acanalada) y metopas.

La construcción jónica, de mayores dimensiones, descansaba sobre una doble hilera de columnas, algo más estilizada, también de fuste acanalado y con un sólido basamento. El capitel culminaba en dos gráciles volutas y los frisos se hallaban decorados con relieves. Más adelante, en el período clásico (siglo V y IV a.C.), la arquitectura griega arribó a su máximo apogeo. A los dos órdenes ya conocidos se sumó el "corintio", con su típico capitel terminado en hojas de acanto.



Las formas utilizaron aún más y se agregó una tercera hilera de columnas. El Partenón de Atenas es la más clara ilustración de este brillante período arquitectónico griego.



El partenón en la Acrópolis de Atenas

Restos del templo de Apolo en
Cirene.



OPINIÓN PERSONAL

Este trabajo me ha ayudado a aclarar mis ideas sobre el arte griego, al igual que los anteriores, me ha aportado muchos datos nuevos e interesantes.

Como es el ejemplo de que antes las pinturas eran más incisiones y luego se pasó al pincel para pintar vasijas y otros elementos de cerámica.

Estos trabajos son interesantes para mí, también son como un reto porque tengo que implicarme mucho y poner mis cinco sentidos en él.


Espero hacer otros muchos más de este tipo.

BIBLIOGRAFIA

HE encontrado la información de la página de internet <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/HisArtLit/01/artegr.htm>.

Anexo X Valoraciones externas

Anexo 10.1 Escrito del Sr. Inspector, dirigido al Director del centro



Dirección del Área Territorial
Madrid-Norte

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid


SR. DIRECTOR
CEIP. VICENTE ALEIXANDRE
AVDA. DE LA CONSTITUCIÓN
28792 MIRAFLORES DE LA SIERRA

Es un honor para el Inspector que suscribe el expresarle mi felicitación más sincera por el concienzudo trabajo desarrollado que ha dado como resultado la completa informatización del Documento de Organización del Centro del curso 2001/2002.


Le ruego también que trasmita mi felicitación en el mismo sentido a Don José Ramón Sampedra Moya por su labor como profesor de Educación Artística.


San Sebastián de los Reyes, a 24 de enero de 2002

EL INSPECTOR DE EDUCACIÓN



Fdo. Francisco García Moles





C. EDUCACION (R.S. Terr.Norte)

REGISTRO DE SALIDA

Referencia: 09/028379.7/02

Fecha: 29.01.02 15:32

Destino: CEIP VICENTE ALEIXAN

SIE/FGM/RFG

Anexo 10.2

Carta de un padre de alumno dirigida al profesor



Pharma Mar, S.A.

*Vice President
Research & Development
JOSE JIMENO, M.D.*

18 de junio de 2001

A la Atención de D José Ramón Santervas
Profesor-Tutor 6 curso
Colegio Publico V. Alexandre
Miraflores de La Sierra

Estimado José Ramón:

Desgraciadamente, mi ritmo de vida durante este año me ha impedido acudir a las reuniones que has organizado; de nuevo razones de trabajo me hacen imposible verte el día de la entrega de las notas.

Deseo agradecerte la intensidad con la que vives la educación de nuestros hijos. Tu manera de aproximar la enseñanza me parece paradigmática y mi percepción es que esa forma de enseñar ha tenido un impacto muy positivo en mi hijo Nicolás.

Hace dos fines de semana estuve en la exposición de los trabajos que han realizado durante el curso; me quede impresionado de la calidad de lo que has hecho que logren; sinceramente algunos de los montajes tridimensionales (en especial la ventana con botellas) podrían estar en una galería de arte moderno sin ningún problema. Todos los padres tenemos que entender que mas allá de lo que se ha creado has logrado que un grupo de niños trabajen en equipo en algo plástico. La mañana que pase con ellos en La Casa de la Cultura me quedé impresionado por el alto grado de autoestima que les ha dado, el ver que pueden explicar a "personas mayores" el significado de lo que han logrado.

Yo estoy fuera de Europa hasta final de mes, me gustaría poder saludarte, ¿puedes decirle a Nicolás los días de julio que estas disponible?.

De nuevo muchísimas gracias por todo lo que has hecho por nuestro hijo.

Un fuerte abrazo,

José Jimeno

Anexo 10. 3

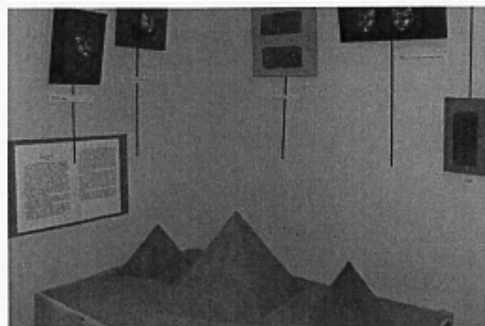
Carta abierta de una madre en la revista local *Punto de Mira*

PUNTO DE MIRA

Junio 2005

REPASO EN IMÁGENES

DÍA 23 DE MAYO, COMIENZA LA SEMANA CULTURAL DEL COLEGIO PÚBLICO VICENTE ALEIXANDRE. MULTITUD DE ACTIVIDADES Y EXPOSICIÓN EN LA CASA DE LA CULTURA.



Pasear por la Historia del Arte es una metáfora plástica que supone, ante todo, estar dispuestos a realizarlo. No es difícil conseguirlo: basta con iniciar y mantener una mente abierta y una disposición activa frente al conocimiento, convertimos en prudentes contempladores de todo cuanto vayamos descubriendo; dejarnos fascinar por la riqueza infinita de formas, de materiales, de colores... Asumir que formamos parte de aquellas ordas primitivas que vagaban de un lugar a otro en busca de alimentos, de aquellos, tal vez con un sentido mágico, dejaron las primeras imágenes de animales, de escenas de caza o de símbolos sobre las rugosidades de las cavernas. Imaginar que somos integrantes de la población que disfrutaba con la visión de Atenas desde la Acrópolis, mientras las Cariátides nos observaban imperturbables y enigmáticas. Refugiarnos en las bibliotecas monacales del medievo y admirar las elaboradas miniaturas de los manuscritos. Sumergirnos en la atmósfera de las Catedrales góticas y perder, en su interior, el sentido del espacio y del tiempo o, intuir - para los que así lo crean -, a la luz de los vitrales, esa otra luz divina que alumbraba nuestra existencia. Pasear por la Florencia de los Medicis y reconocer entre sus habitantes al gran Miguel Ángel trabajando en el David o esbozando figuras para la decoración de las paredes y techo de la Capilla Sixtina, en Roma. Quedarnos atrapados en la abundancia del barroco. Cegarnos con la luz de los impresionistas. Desplazarnos por el siglo XX y constatar la variedad de medios, de formas de expresión, de modos de interpretar lo que nos rodea, sobre todo, a partir de aquellas dos figuras clave: Braque y Picasso, que fueron el inicio de los grandes cambios plásticos que tuvieron y siguen teniendo lugar en nuestros días.

José Ramón Santervás, Prof. Educación Plástica y Visual.

Querido maestro.

En tu larga docencia abrás tenido momentos duros y difíciles, momentos tristes, y momentos alegres, pero nada tan incomparable como el agradecimiento de tus muchachos.

Hoy cuando a mi hijo le llega el fin de su etapa de primaria, su etapa infantil y se adentra en el mundo difícil de la adolescencia, no puedo dejar de mencionar a su maestro. El ha sabido traspasar los límites del conocimiento fijados y hacerles soñar con pirámides, con vasijas, con estatuas, con Miguel Ángel, con Leonardo Les ha inculcado el amor por el arte, haciendo algo cotidiano. Les ha transmitido el sentimiento universal de la belleza y la sensibilidad para apreciar el trabajo del artista.

Matemáticas, lengua, conocimiento, se mezclan y aúnan para que bailen los números o crezcan los acentos.

Todo, con él, se transforma en una bella sinfonía en la que la melodía es escuchada con atención y comprendida con avidez.

Cada año en un esfuerzo incomparable nos deleitabais con vuestro trabajo y nos hacías disfrutar y aprender en las exposiciones, todo en un paseo por el arte.

Sin embargo aun si cabe más importante que todo esto, es que has hecho sentir a nuestros hijos respeto por sí mismos. Han creído en ellos, porque tú le has hecho creer.

Tolerancia, solidaridad, respeto hacia los demás y comprensión han sido tus máximas y ahora están en su interior.

Sus personalidades, todas diferentes han sido enriquecidas por todos los demás.

Son ahora el germen de un futuro cercano, que tú has sabido guiar en la creencia que quien quiere puede.

El respeto hacia su maestro que exigía por encima de todo, superación, se ha transformado de día en día en un cariño y un amor que lejos de olvidarse siempre recordaran.

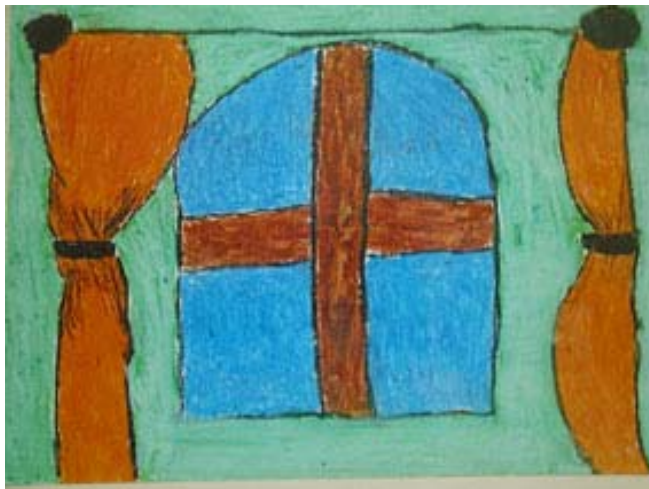
No sé que más puedo decirte para agradecerte todo lo que nos has regalado como maestro y como persona, quizás ver la recompensa en los hombres y mujeres que has conducido hacia un futuro, su futuro.

Solo me queda citando una frase taurina idónea en este momento: !!!GRACIAS MAESTRO!!!

M^{ra} Angeles Rodrigo Gómez

Dedicado a D. José Ramón Santervás, un buen maestro.

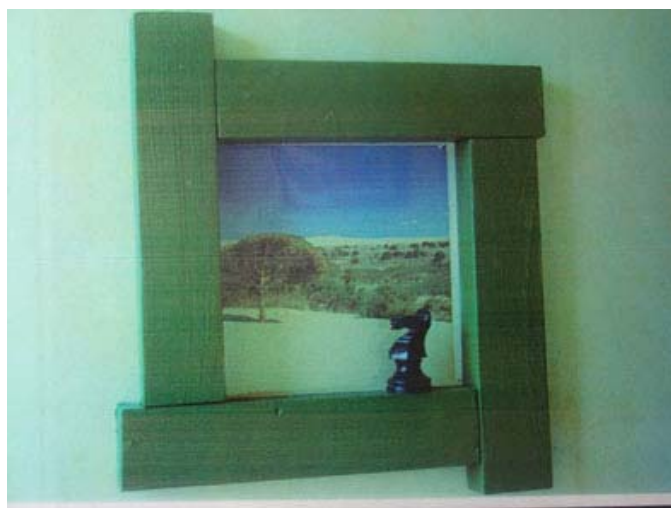




1



2



3



4

Ilustraciones 1-4. 6º E.P.

1. Ampliación de una ventana.
2. Imaginamos ventanas.
3. Ventana de mi habitación.
4. Cambiamos el punto de vista desde la ventana. En el recuadro inferior derecho se aprecia en detalle un punto lejano que aparece en el recuadro superior izquierdo.

5



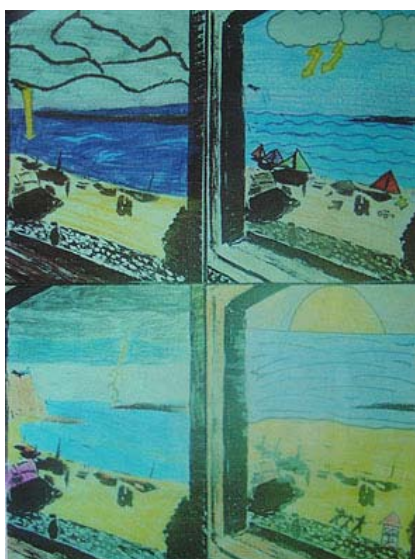
Ilustraciones 5-8. 6º E.P.

- 5. Muros con arco.
- 6. Ventana con mosquitera.
- 7. Ventana del mar I.
- 8. Ventana torcida.

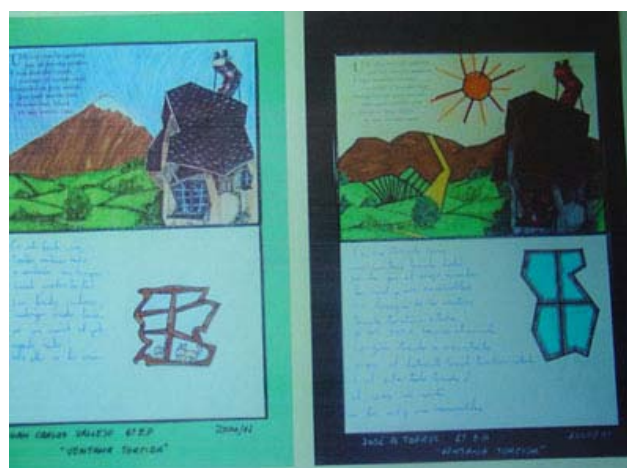
6



7



8



9



10



11



12



13



Ilustraciones 9-13. 6º E.P.

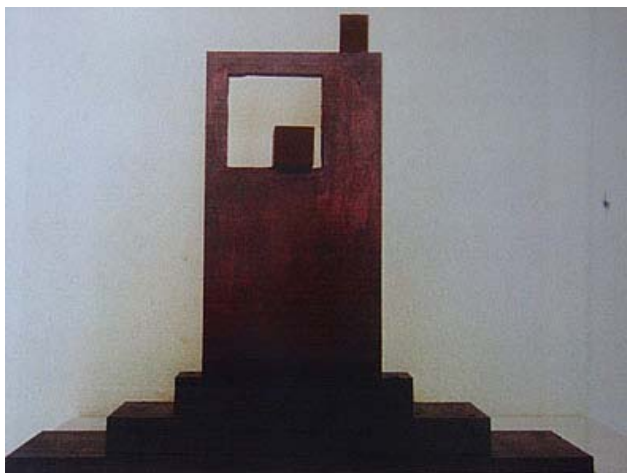
9. Dos interpretaciones de la obra de Steen, *Retóricos en la ventana*.
10. Interpretación de *Niño pidiendo*, de Murillo.
11. Dos interpretaciones de la obra de Dalí, *Muchacha en la ventana*.
12. *Vidrieras góticas*.
13. Diferentes tipos de frontones.



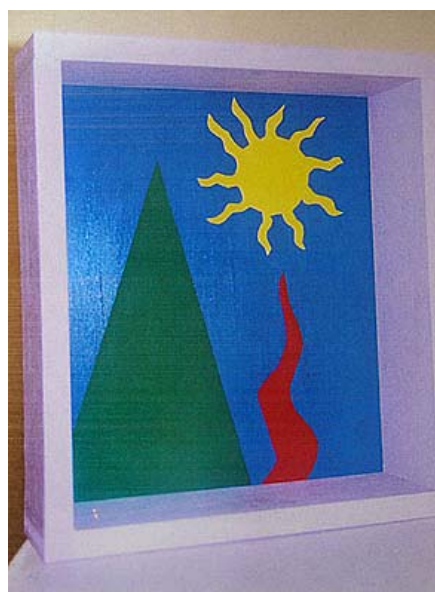
14



15



16



17

Ilustraciones 14-17. 6º E.P.

- 14. Trabajo libre sobre la ventana.
- 15. *Ventana de los refrescos.*
- 16. *Ventana homenaje a Chillida.*
- 17. *Ventana de Miró*



18



19



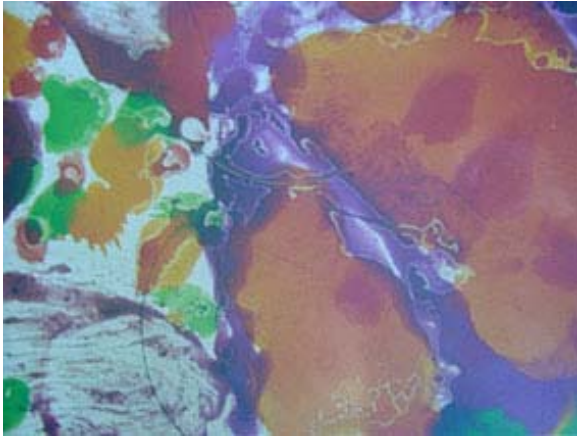
20



21

Ilustraciones 18-20. 6º E.P

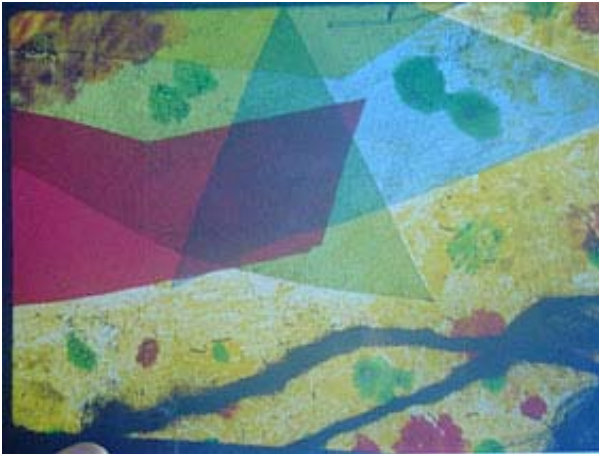
- 18. Ventana misteriosa.
- 19. La vieja ventana.
- 20. Vidrieras
- 21. Ventana del mar II



22



23



24

Ilustraciones 22-25. Collages sobre acetato. 5º E.P.

- 22. *Poema 2*
- 23. *Poema 3*
- 24. *Poema 4*
- 25. *Poema 5*



25



26



27

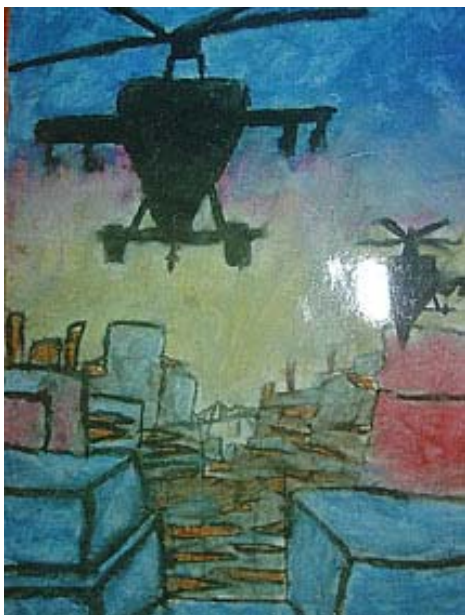


28



29

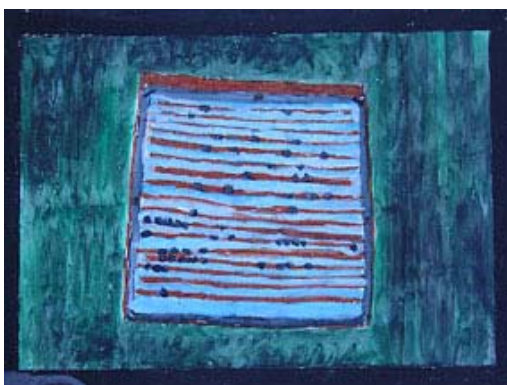
Ilustraciones 26-29:
 26. Collage sobre acetato. Poema 7. 5º E.P.
 27. Collage sobre papel. 5º E.P.
 28. Collage sobre papel. 5º E.P.
 29. Barco velero. Collage sobre Madera. Trabajo de grupo. 4º E.P.



30



31



32



34



Ilustraciones 30-34. Realizadas sobre papel DIN-A3

30. Interpretación de la obra *Apaches*, de Carmen Van den Eynde. 5º E.P.

31. Interpretación de una obra de la serie *El prado inundado*, de Carmen Van del Eynde. 5º E.P.

32. Interpretación de la obra *La ola*, de Agnes Martín. 6º E.P.

33. Interpretación de la obra *Ministerio 2*, de Alejandra Roux. 6º E.P.

34. Interpretación de la obra *Pirámida roja*, de Inés Bancalari. 6º E.P.

35

35



36



37



Ilustraciones 35-38

35 Alteración de dos obras de Juan Gris: *Retrato de Louise Godon* (1921) y *Retrato de Daniel-Henry* (1921). 6º E.P.

36. Interpretación de la obra de Ferdinand Hodler *Autorretrato con rosas*. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.

37. *Cerca del mar*. Bodegón fotográfico con tres elementos. 5º E.P.

38. Interpretación del dibujo de Fernand Léger, *Retrato de mujer*. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 4º E.P.

38





Ilustraciones 39-40

39. Cartel publicitario para la Semana cultural del curso 2002/2003, con imagen de una alumna de 4º E.P.
 40. Cartel publicitario para fomentar el deporte y la vida sana. 6º E.G.B.



41



Ilustraciones 41-42

41. *Babar*. Trabajo de grupo sobre papel maché con incorporación de objetos. 6º E.P.
 42. *BigBeng*. Trabajo colectivo utilizando palillos de madera y bolas de celulosa. 5º E.P.

42



43



44



45



46

Ilustraciones 43-47

43. Ensamblaje de materiales: cartón, arpillera y poliestireno sobre madera. Trabajo colectivo, 3º E.P.
 44. *Nubes de cristal*. Trabajo colectivo 5º E.P.
 45. *Muralla pintada*. Trabajo colectivo. Plastilina sobre embalaje de botellas. 3º E.P.
 46. *Claridad*. Trabajo de grupo sobre papel maché. 5º E.P.
 47. *El ojo del dragón*. Trabajo de grupo con diferentes materiales sobre sartén metálica. 5º E.P.



47



48



49



50

Ilustraciones 48-52. 6º E.P.

- 48. Recipientes cerámicos con referencias prehistóricas.
- 49. Collares realizados con huesos, bolas de celulosa y agallas de roble y trabajados en grupo.
- 50. Motivos prehistóricos sobre madera de olivo. Trabajo individual.
- 51. Figuras esquemáticas y símbolos prehistóricos sobre papel.
- 52. Reconstrucción imaginaria de escena prehistórica sobre papel. Trabajo individual.



51



52



Ilustración 53. Dos máscaras funerarias de faraón realizadas en escayola, cada una de ellas trabajada por dos personas. 6º E.P.



Ilustración 54. Placas de arcilla con motivos jeroglíficos incisos, unas esmaltadas, otras envejecidas. Trabajo individual. 6º E.P.



Ilustración 55. Dibujo sobre papel vegetal realizado a partir de motivos de escritura jeroglífica. Trabajo individual. 6º E.P.



Ilustraciones 56

57

56. Huella sobre arcilla obtenida al presionar sobre ella con la cabeza de Dionisos. La otra opción era realizarla con la cabeza de Medusa.
57. Cabeza de Dionisos realizada en escayola, en su estado final después de ser coloreada y envejecida.

Trabajo individual. 6º E.P.

58

59



Ilustraciones 58-59

58. Crátera de volutas decorada al modo de figuras negras.

Trabajo individual. 6º E.P.

59. Cabezas de Dionisos y Medusa. Modelos comerciales a partir de los cuales se obtuvieron los negativos sobre arcilla.

60



61



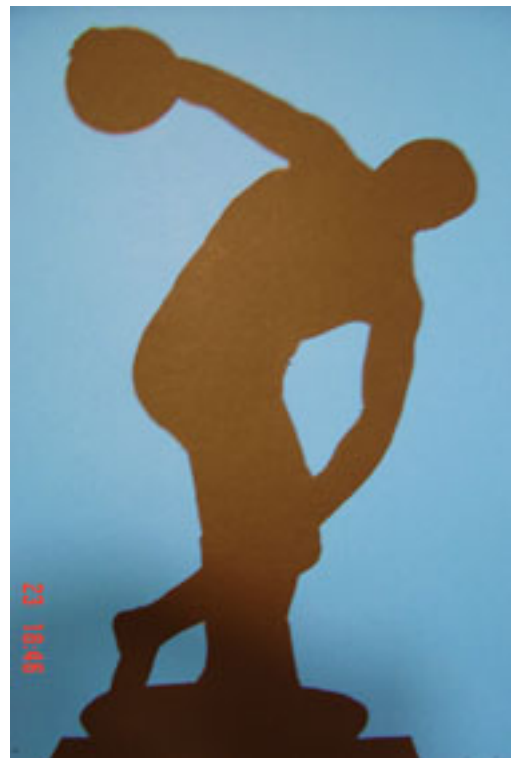
Ilustraciones 60-61

60. *Friso fantástico*. Trabajo colectivo a partir del estudio de este elemento arquitectónico griego. 6º E.P.
 61. Positivo en escayola de la cabeza de medusa, a partir de la cual se realizaron trabajos de pintado y envejecido. Trabajo individual. 6º E.P.

62



63



Ilustraciones 62-63

62. Lécito en papel DIN-A3, recortado, decorado y pegado sobre cartulina. Trabajo individual. 6º E.P.
 63. Silueta recortada en cartulina negra de la obra de Mirón, *Discóbolo*, pegada sobre cartulina. Trabajo de grupo de dos personas. 6º E.P.



Ilustración 64. Dos trabajos sobre los vasos cerámicos Griegos: *Lebes* (izquierda) y *Crátera de volutas* (derecha). El primero con motivos decorativos más libres, según el modo de figuras negras. El segundo, más próximo a una decoración basada en motivos cercanos a la decoración real, siguió el modelo de figuras rojas. Ambos, trabajos individuales. 6º E.P.



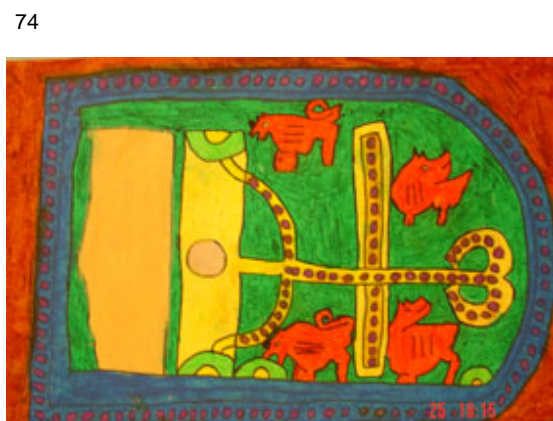
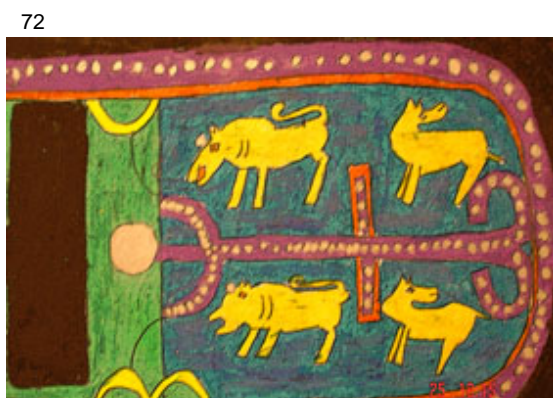
Ilustraciones 65-66. Dos trabajos de grupo a partir de los mosaicos romanos. 6º E.P.



Ilustraciones 67-68. Dos trabajos de grupo a partir del retrato en busto romano. 6º E.P.



Ilustraciones 69-70. Dos trabajos individuales sobre papel DIN-A3. El primero a partir de un relieve paleocristiano que representa la figura del Buen pastor. El segundo, a partir de un rostro fenicio en arcilla, procedente de Tell el-Rinah (s. XIV-XIII a.C.) 5º E.P.



Ilustraciones 71-74

71. Interpretación sobre papel DIN-A3 de un cancel de piedra visigodo de Recópolis, Zorita de los Canes (Guadalajara) S. VI. Trabajo individual. 5º E.P.
- 72-74. Tres interpretaciones sobre papel DIN-A3 de una hebilla de cinturón con relieves. .Arte visigodo. Trabajos individuales. 5º E.P.



Ilustraciones 75



76

75. Interpretación de un frontal románico que representa al arcángel Rafael (S. XII). Museo de arte de Cataluña. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.
76. Interpretación de un detalle del nártex de san Isidoro de León que representa al ángel del anuncio a los pastores (S.XII). Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.



Ilustraciones 77



78

77. Otra interpretación individual sobre el mismo tema de la ilustración 75. 5º E.P.
78. Detalle de otra interpretación individual sobre el mismo motivo de la ilustración 76. 5º E.P.



Ilustraciones 79



80

79. Interpretación de la Virgen dentro de una mandorla del retablo de santa Margarita (S. XII), en san Martín de Secorts (Barcelona). Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.
80. Interpretación de un detalle de la última cena de Jesús, pintura mural románica del S. XII. Museo Episcopal de Vich (Barcelona). Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.



Ilustraciones 81



82

81. Interpretación de una miniatura románica del Códice Alemán Virginitate Sanctae Mariae (S. XI-XII) que representa a san Ildefonso celebrando misa con diáconos. Biblioteca Palatina de Parma. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.
82. Interpretación de las pinturas de uno de los arcos del nártex de S. Isidoro de León que representa los trabajos de los meses. Realización individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.



Ilustración 83 Interpretación de *La mano de Dios*, pintura románica al fresco (S.XII) procedente de la Capilla del Priorato de Saint-Gilles, Montoire-sur-Loire (Francia). Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.



Ilustración 84. Interpretación de una miniatura de la Segunda Biblia de León (S.XII), del archivo de la Catedral de León. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E. P.



Ilustraciones 85



86

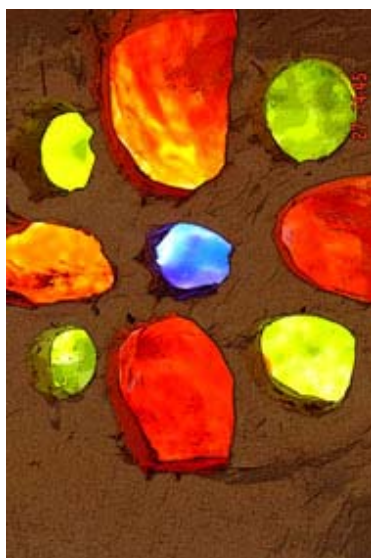
85. Detalle de otra interpretación sobre el mismo tema de la anterior. 5º E.P.

86. Interpretación de un detalle del frontal de *Los doce apóstoles* (S.XII) de Seo de Urgel. Museo de Cataluña. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 5º E.P.

87



88



89



Ilustraciones 87-89. Tres trabajos sobre el tema de las vidrieras góticas, realizados en arcilla cocida, con elementos de acetato coloreado añadidos posteriormente. El de la ilustración 86, se oscureció, antes de añadirle las piezas de color, con betún de zapatos. Estos trabajos fueron realizados por dos personas cada uno. 6º E.P.



Ilustraciones 90



91

90. Interpretación de un retrato de joven atribuido a Masaccio. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 6º E.P.
 91. Interpretación de un detalle de la obra de Mantenga *Oración en el Huerto* (1455). National Gallery. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 6º E.P.



Ilustraciones 92



93

92. Interpretación del estudio para la estatua de la Aurora, de Miguel Ángel. Trabajo individual realizado sobre papel DIN-A4. 6º E.P.
 93. Interpretación de la Sibila Eritrea, de Miguel Ángel, en la Capilla Sixtina. Trabajo individual sobre papel DIN-A3. 6º E.P.



Ilustraciones 94



95

94. Interpretación de la obra *Papier collé* de Joan Miró realizada en 1929. Trabajo individual sobre papel DIN-A4. 4º E.P.
95. Trabajo individual sobre corcho a partir de la obra de Lucio Fontana *Concetto spaziale*. Se realizaron incisiones sobre este material y se eliminó parte del mismo de acuerdo a un boceto previo. El color se le aplicó con cera blanda. 5º E.P.



Ilustración 96. *Collage* individual realizado a partir de una fotocopia en blanco y negro de la obra de Theo Van Doesburg *Composición simultánea*, 1929-1930. Los elementos cuadrados que aparecen en la obra original, fueron modificados tanto en su forma como en su colocación espacial y se realizaron en papel charol. El elemento circular que aparece era opcional de incluir o no así como otros diferentes. DIN-A4. 4º E. P.



Ilustración 97



98

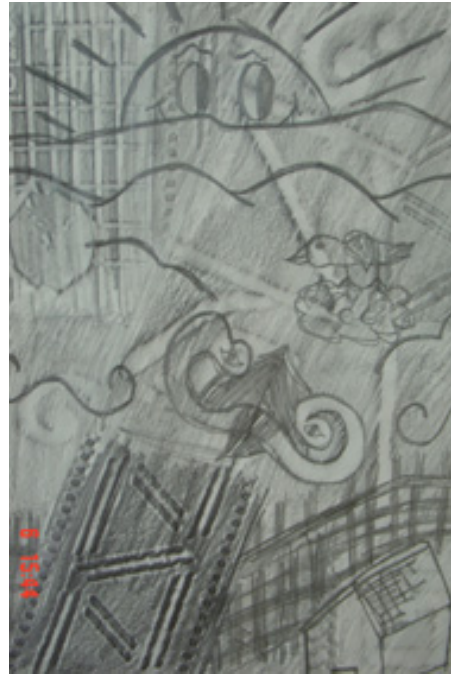
97. Interpretación de la obra de Joan Miró *Retrato de Juanita Obrador*, 1918. Trabajo individual sobre papel DIN-A4. 4º E.P.
98. Interpretación individual sobre papel DIN-A4, con la técnica del *collage*, de la obra en yeso coloreado de Lucio Fontana *Escultura abstracta*. Su autora, respetó la disposición del elemento vertical principal así como del soporte, varió la de los otros dos y añadió un quinto a modo de cabeza. A la composición resultante la tituló *Personaje extraño*. 4º E.P.



Ilustración 99. *Bodegón con dos botellas*. Collage realizado a partir de la obra *Naturaleza muerta* de Nicholas de Stäel. Su autor alteró el número y la disposición espacial de los elementos así como el tratamiento cromático respecto a la obra de referencia. Trabajo en papel DIN-A4. 4º E.P.



Ilustraciones 100



101

100. Interpretación *collage* de la obra de Joan Miró *Mujer*, 13. 2. 1976. Trabajo individual sobre papel DIN-A4. 4º E.P.

101. Composición sobre fondo texturado con referencias a diversas obras de *Wili Baumeister*. Trabajo individual sobre papel DIN-A4. 5º E.P.



Ilustración 102. *Mi madre llorando en su habitación*. Este trabajo partió de una fotocopia en blanco y negro con las líneas esbozadas de la obra de Dalí. Cada persona debía interpretar el interior y el exterior de la habitación a su gusto. Trabajo individual sobre papel DIN-A4. 4º E.P.